

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

LA BIBLIOTHÈQUE DE CLASSE AU SECONDAIRE : ENJEUX ET ANALYSE DE LA
PRÉSENCE DE L'OBJET LIVRE

Par
Marie-Maude Bossiroy

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maitre en éducation, M. Éd.
Maitrise qualifiante en enseignement du français au secondaire

Mai 2021
© Marie-Maude Bossiroy, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

LA BIBLIOTHÈQUE DE CLASSE AU SECONDAIRE : ENJEUX ET ANALYSE DE LA
PRÉSENCE DE L'OBJET LIVRE

Par
Marie-Maude Bossiroy

Essai évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Martin Lépine Directeur de la recherche
Université de Sherbrooke

Godelieve Debeurme Membre du jury
Université de Sherbrooke

Essai accepté le 30 mai 2021

SOMMAIRE

Dès leur prime jeunesse, les enfants gagnent à être entourés de livres, d'abord pour qu'ils puissent profiter du plaisir de découvrir des histoires imaginaires, puis, éventuellement, pour leur permettre d'accéder à la langue écrite (Bonnafé, 1994). Il a largement été documenté que l'accès à l'objet livre produit une influence déterminante sur le développement des compétences en littératie des enfants (Myrberg et Rosén, 2009). Selon Evans (2010), la présence de livres à la maison peut même être envisagée comme un élément déterminant dans la durée des études de l'enfant. Par exemple, un enfant grandissant dans un environnement riche en livres aurait une scolarité de trois ans plus longue que celui qui évolue dans une maison sans imprimés.

Chez les adolescents, la disponibilité des livres (nombreux, accrocheurs, variés) (Atwell et Atwell Merkel, 2017) entraîne toujours un effet sur les compétences en lecture, sur la motivation à lire et même sur la poursuite du cheminement scolaire. En fait, l'accès aux livres est particulièrement important chez les jeunes du début du secondaire, parce qu'à cet âge se manifesterait une diminution des habitudes de lecture (Lépine, 2017 ; Morin, 2014 ; Harmon, Martinez, Juarez et Wood, 2019).

C'est cet accès à l'objet livre, au sein même des classes du premier cycle du secondaire, qui est interrogé à travers le présent essai. Le type de recherche qui a été privilégié est celui de l'analyse quantitative. Trois bibliothèques de classe d'une école secondaire publique de l'Estrie ont été inventoriées afin de réaliser l'analyse du corpus. Ce portrait constitue une forme d'image instantanée, dans la mesure où on révèle l'état d'un corpus, dans un lieu donné, à un moment précis. En mars 2020, quels livres étaient mis à la portée des élèves dans chacune des classes?

Les résultats obtenus montrent, en premier lieu, trois corpus bien distincts. Cela porte à croire que chaque personne enseignante, en fonction de sa personnalité (gouts, intérêts), mais aussi du contexte (notamment du budget dont elle dispose) mettrait de l'avant une collection de livres qui lui ressemble et qui incarne la (les) finalité(s) de la lecture qu'elle priorise. En deuxième lieu, les

données recueillies révèlent que les bibliothèques des trois classes étudiées sont majoritairement constituées de romans, surtout québécois et issus de la littérature pour la jeunesse.

En effet, il a pu être observé que le genre littéraire le plus représenté dans les corpus est le roman. C'est le cas dans les trois bibliothèques (Alpha, 92,3%; Bêta, 91,5%; Gamma, 86,7%). Cela signifie que d'autres genres littéraires s'avèrent peu ou pas représentés dans les collections. Cela se fait au détriment de l'album, par exemple, lequel est complètement évacué. Dans une moindre mesure, la bande dessinée est absente de deux des trois bibliothèques de classe.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	6
REMERCIEMENTS	8
INTRODUCTION	9
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE.....	12
1.1 L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES GROUPES-CLASSE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ET SON EFFET SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	12
1.2 LA DIMINUTION DES HABITUDES DE LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	14
1.3 LES MODALITÉS D'ACCÈS AUX LIVRES.....	16
1.3.1 Les séries classes	17
1.3.2 La bibliothèque scolaire.....	17
1.3.3 La bibliothèque de classe	19
1.4 LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS	20
CHAPITRE 2 — LE CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 LE LIVRE ET LA BIBLIOTHÈQUE.....	23
2.2 LE RAPPORT AU LIVRE ET À LA LECTURE.....	25
2.3 LA MÉDIATION DE LA LECTURE.....	26
2.4 LA LITTÉRARITÉ ET LA LECTURE LITTÉRAIRE	27
2.5 LES GENRES LITTÉRAIRES	31
2.6 LES FINALITÉS DE LA LECTURE LITTÉRAIRE	34
2.7 LES CONSTATS À LA SUITE DE L'ÉLABORATION DU CADRE THÉORIQUE	35
2.8 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	36
CHAPITRE 3 – INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	37
3.1 LE TYPE DE RECHERCHE	37
3.2 L'ÉCHANTILLON	37
3.3 LES ENJEUX ÉTHIQUES	39
3.3 LA PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES	39
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	44
4.1 L'ANALYSE DES CAS DE FIGURE	44
4.1.1 L'analyse de la bibliothèque Alpha	46
4.1.2 L'analyse de la bibliothèque Bêta	49

4.1.3 L'analyse de la bibliothèque Gamma.....	53
4.2 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	57
CHAPITRE 5 – DISCUSSION.....	59
5.1 LES RECOMMANDATIONS VISANT LA BONIFICATION DES CORPUS	59
5.1.1 L'augmentation quantitative	59
5.1.2 La diversification des corpus.....	61
5.1.3 L'utilisation de la bibliothèque de classe pour la médiation de la lecture.....	61
5.2 LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE	63
5.3 LES LIMITES DE LA PRÉSENTE ÉTUDE	64
CONCLUSION	66
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	68
ANNEXES	78
1. L'inventaire Alpha	78
2. L'inventaire Bêta	85
3. L'inventaire Gamma.....	89

REMERCIEMENTS

Je tiens, bien sûr, à remercier mon directeur de recherche, Martin Lépine, qui a compris mon besoin d'être accompagnée, tout en faisant confiance à mes capacités. J'ai eu toute l'aide dont j'avais besoin, mais surtout toute l'autonomie et la latitude auxquelles j'aspirais.

Je ne pourrai pas tous les nommer, mais je remercie chacun de mes collègues de l'équipe-école. Jour après jour, leur collaboration enrichit ma pratique, tandis que leur amitié éclaire mon quotidien.

J'ai d'ailleurs aussi une pensée spéciale pour mes élèves. Je me sens choyée de connaître chacun d'entre eux, de les guider, et d'évoluer, moi-même, auprès d'eux.

Mais je ne voudrais surtout pas passer sous silence le support constant de mon amoureux de toujours, Mathieu, et de nos deux trésors, Yoan et Fanny. Une fois ce travail rendu, je leur promets de ne pas me relancer dans un projet de longue haleine. C'est vrai, cette fois, maman prend une grande pause, avec vous autres.

Pourtant, voilà qu'il faut se battre pour gagner cette liberté de lire. Se battre pour que chaque enfant puisse s'entendre lire ou se faire raconter une histoire. Se battre contre le bruit environnant, les images rapides des écrans. Se battre pour faire silence et s'offrir la lecture intérieure. (Marie Barguirdjian, *On a tous besoin d'histoires*, 2019, p. 31)

INTRODUCTION

Dans l'essai intitulé *La zone lecture* (Atwell et Atwell Merkel, 2017, p. 56), les autrices reprennent une formule de Jim Trelease (2013) que nous affectionnons particulièrement : « On ne peut attraper ni un rhume ni l'amour des livres d'une personne qui n'en est pas atteinte. » En épousant la carrière d'enseignante de français au secondaire, nous avons décidé d'incarner et de vivre cette contagion au quotidien.

Comme enseignante, c'est surtout auprès des élèves du premier cycle du secondaire que nous œuvrons. Ce sont leurs plaisirs et leurs déplaisirs de lire qui occupent constamment nos pensées. Comment les faire lire davantage? Cette période particulière dans leur formation en tant que lecteurs s'avère déterminante. La transition primaire-secondaire est un moment où survient, trop souvent, un décrochage de la lecture (Lépine, 2017; Morin, 2014). Ainsi, plusieurs de nos élèves lisent peu, ou pas du tout, dans leurs loisirs.

Or, le jeune non lecteur se prive de l'effet domino du plaisir de lire (Réseau réussite Montréal, 2018). Quand l'enfant lit pour le plaisir, il accroît ses habitudes de lecture. Et plus il lit, plus il augmente son aisance à lire. Puis, alors que cette aisance se déploie, l'enfant développe ses connaissances et compétences et il accroît ses chances de succès scolaires. Le plaisir de lire participe donc de manière essentielle à la réussite éducative.

La lecture offre continuellement des gains et des avantages à ceux qui la pratiquent, comparativement à ceux qui ne la pratiquent pas. On peut dans ce cas parler d'un « effet Matthieu » (Stanovitch, 1986), c'est-à-dire que les individus favorisés accroissent sans cesse leur avance :

On montre facilement que la pratique de la lecture constitue le moyen le plus efficace pour acquérir du vocabulaire et des connaissances. C'est même cela qui fonde l'effet Matthieu : les meilleurs lecteurs apprennent plus de mots et de tournures syntaxiques que les autres. Ils comprennent en conséquence mieux les textes nouveaux qu'on leur soumet, ce qui accroît encore leur bagage lexical, et ainsi de suite (Observatoire national de la lecture, 2000, p. 65).

Il semble conséquemment impératif de faire de la classe de français un lieu de rendez-vous entre le jeune et la lecture. Idéalement, cette rencontre quotidienne entre le livre et l'adolescent ne serait pas une tâche contraignante, mais plutôt une invitation à l'évasion par la littérature :

À l'adolescence, le rapport à la lecture est particulièrement fragile, instable, complexe, fluctuant. C'est dire aussi qu'il importe que tous les professionnels de la lecture, dans leur fonction médiatrice, puissent se tenir dans l'entre-deux d'une ouverture qui ne s'impose pas, qui ne revendique pas d'autorité (Talpin, 2003, s. p.).

Dans la perspective de reconnaître son besoin d'autonomie et de liberté, il faudrait que l'adolescent puisse choisir ses lectures, et donc être placé devant un corpus appréciable de livres au sein duquel il pourrait sélectionner les œuvres qui l'interpellent. Un tel corpus est-il accessible dans les classes du secondaire au Québec?

C'est ainsi que nous nous sommes questionnée sur les conditions pédagogiques, mais aussi matérielles, de l'enseignement de la lecture dans les classes de français du premier cycle du secondaire. Comme nous prenions conscience de la diminution des habitudes de lecture et de ses effets néfastes sur la réussite de nos élèves, nous avons voulu mettre en évidence des solutions énoncées par la recherche, tout en portant spécialement notre attention sur le rôle de l'accès à l'objet concret qu'est le livre.

Notre essai est constitué de cinq chapitres. Dans le premier, nous faisons état de la problématique de la composition des groupes et la (non) lecture chez les élèves du premier cycle du secondaire. Nous traitons également, dans ce premier chapitre, des modalités d'accès aux livres. Puis, dans le deuxième, nous présentons notre cadre théorique, nourri à la fois par les sciences éducatives et la bibliologie. Le troisième chapitre concerne la méthodologie employée en fonction de notre

approche quantitative pour présenter et analyser les résultats. Les quatrième et cinquième chapitres abordent respectivement les résultats et la discussion de ces résultats.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

People who are undernourished need good food. Readers who are undernourished need good books. Lots of them. (Gallagher, 2009, p. 32)¹

Dans ce premier chapitre, nous faisons un état des lieux de l'enseignement de la lecture au premier cycle de secondaire. D'une part, il s'agit de réaliser un portrait des élèves du premier cycle du secondaire en nous intéressant plus spécifiquement à leur rapport à la lecture. D'autre part, nous jetons un regard sur les conditions d'accès aux objets livres dans le cadre de l'enseignement de la lecture.

1.1 L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES GROUPES-CLASSE AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE ET SON EFFET SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Il faut d'abord savoir que les élèves du premier cycle du secondaire sont âgés de douze à quatorze ans. Selon des statistiques diffusées par la Fédération canadienne des enseignants, près de 39 % d'entre eux évoluent dans des classes de plus de 25 élèves (Froese-Germain, Riel et McGahey, 2012).

Les parcours, les habiletés et les besoins de ces élèves varient énormément de l'un à l'autre. Des apprenants doués et d'autres très faibles se retrouvent fréquemment dans un même groupe-classe. Au Québec, en adéquation avec la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), un nombre important d'élèves des groupes EHDAA (effectifs scolaires handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) est accueilli dans les classes dites ordinaires (Bergeron et St-Vincent, 2011). Pensons ici aux enfants ayant reçu un diagnostic en lien avec un trouble visuel, un trouble langagier ou un trouble envahissant du développement. Selon la Banque de données statistiques officielles du Québec, le nombre d'élèves EHDAA intégrés en classe ordinaire n'a pas cessé d'augmenter, passant de 142 656 pour l'année 2015-2016 à 164 936 pour l'année 2018-2019

¹ Tout comme les personnes ayant faim ont besoin d'être bien nourries, les lecteurs sous-alimentés ont besoin de livres. D'un tas de livres. (Notre traduction)

(BDSOQ, 2020). Pendant la même période, le nombre d'élèves non intégrés a diminué (de 53 577 à 51 885).

Comme les statistiques le montrent, la classe dite ordinaire est devenue un lieu d'apprentissage au sein duquel cohabitent des apprenants aux prises avec des troubles divers et des habiletés contrastées. Il nous apparaît nécessaire de soulever ce point, étant donné que l'hétérogénéité des groupes s'avère un défi majeur en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

La personne enseignante est constamment écartelée entre la nécessité d'accompagner adéquatement les élèves pour qui la lecture est une activité ardue et l'égale importance de faire progresser l'ensemble du groupe à un rythme constant. Or, nombreux sont les élèves qui entrent au secondaire avec des habiletés lacunaires en littératie (Strickland, Ganske et Monroe, 2009) et qui peinent donc à suivre la cadence. Dans le contexte actuel, des élèves n'ayant pas pu obtenir la note de passage en français, à leur dernière année du primaire, peuvent néanmoins accéder au premier cycle du secondaire (Proulx, 2017).

Les difficultés en lecture de nombreux apprenants, et particulièrement chez les élèves HDAA, risquent de mener à une spirale de désengagement (Boucher, 2012). Trop souvent, plus l'apprenant éprouve des difficultés, moins l'apprenant s'engage dans les tâches (dans les activités scolaires liées à la lecture, par exemple). Et moins il s'engage, plus il s'enfonce dans ses difficultés. À l'inverse, suivant l'effet Matthieu, l'élève habile en lecture profite des nombreux bénéfices liés à cette activité (Beers et Probst, 2017). Par conséquent, il accroît constamment son avance sur ses pairs non lecteurs. Le fossé entre élèves forts et élèves en difficulté se creuse toujours davantage.

Un autre défi lié à l'enseignement de la lecture, dans le contexte de l'inclusion scolaire, serait la gestion de classe. Quand l'enseignant ou l'enseignante consacre du temps de classe à la lecture, le désengagement de certains élèves peut se traduire par des comportements inadéquats (Clausen-Grace et Kelley, 2007) : l'élève refuse de lire; l'élève perturbe la classe (déplacements, bruits, changement constant de livres, etc.); l'élève ne réalise pas les tâches associées à la lecture.

Notons à ce sujet que l'indiscipline et le désintérêt pour la lecture entrent en corrélation. Au Québec, 42,3 % des adolescents de 15 ans (âge qui correspond à la troisième secondaire) qui ne lisent pas du tout pour le plaisir présentent des problèmes de discipline et sont considérés comme à risque de décrochage scolaire (Réseau réussite Montréal, 2018). Dans un article de *La Presse*, le journaliste Patrick Lagacé relate l'expérience désastreuse d'une enseignante, qui avait imposé une activité de lecture à ses élèves :

Sur 25 élèves, à peine cinq faisaient ce qu'ils avaient à faire : lire. Les autres étaient indisciplinés ou alors se laissaient aller dans l'indiscipline des indisciplinés. [...] Dans cette classe, il y a donc l'hyperactif au déficit d'attention qui n'arrête pas de bouger et qui n'arrête pas de parler. Il y a l'élève au trouble d'opposition qui la dévisage, de façon agressive. Il... s'oppose. Et il y a ces élèves qui chialent et qui pestent, ceux qui n'ont ni TC (troubles de comportement) ni TDAH (troubles de l'attention avec hyperactivité), qui trouvent juste à propos de dire bien fort que leur voisine pue, qu'ils n'ont pas envie de lire le livre plate ou qu'il fait trop chaud en classe... (Lagacé, 2018, n. p.)

En théorie, accorder une place substantielle à la lecture dans son enseignement peut paraître simple. On s'imaginera peut-être un enseignant ou une enseignante qui salue son groupe et lance tout bonnement : « Sortez votre roman; nous allons lire en silence pendant quelques minutes. » En réalité, comme le montre l'anecdote relatée par Lagacé, ce n'est pas toujours aussi aisé. Grâce à notre propre expérience de praticienne, nous pouvons aussi en témoigner.

1.2 LA DIMINUTION DES HABITUDES DE LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Statistiquement, les élèves du secondaire se plaisent moins à lire que les enfants plus jeunes. Le Réseau réussite Montréal l'énonce brutalement dans son dossier sur la lecture et la persévérance scolaire : « Le plaisir de lire décline à mesure que les jeunes avancent dans leur scolarité » (Réseau réussite Montréal, 2018, n. p.). Plus concrètement, en 2017, une enquête menée par la maison d'édition Scholastic montrait que 37 % des jeunes de 9 à 11 ans lisent régulièrement pour le plaisir (5 ou 7 fois par semaine), pourcentage qui diminue à 24 % dans le groupe des 12 à 14 ans (Scholastic, 2017).

La recherche avait déjà fait état de la problématique de la diminution des habitudes de lecture chez les élèves du premier cycle du secondaire (Morin, 2014). Les résultats diffusés sont particulièrement préoccupants en ce qui concerne les habitudes de lecture des garçons. Si 43 % d'entre eux disent lire peu ou pas du tout au troisième cycle du primaire, ce chiffre grimpe à 71 % chez les élèves du premier cycle du secondaire (Morin, 2014, p. 27). Bref, près des trois quarts des garçons de première secondaire et de deuxième secondaire affirment ne pas lire pour le plaisir en dehors du cadre scolaire.

Les enseignants et les enseignantes de français ne prêchent donc pas devant un public qu'on qualifierait de *gagné d'avance*. Les statistiques paraissent encore plus déroutantes lorsque l'on sait que leurs enseignants et enseignantes, au primaire, ont fait de la découverte des plaisirs de la lecture un objectif primordial : « La quasi-totalité des enseignants du primaire (94,6 %) affirme que de donner le goût de lire aux élèves et de stimuler leur plaisir de lire est un des objectifs les plus importants de leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires » (Lépine, 2017, p. 209). Force est de constater que, malgré toutes les bonnes intentions du corps enseignant, le plaisir de lire n'est pas durablement transmis à tous et toutes, puisque nombreux sont ceux qui se désintéressent des livres.

En fin de compte, les enseignants et enseignantes de français du premier cycle du secondaire font face à un immense défi, quand ils s'attaquent au décrochage de la lecture, mais c'est une bataille qui mérite d'être menée. Permettre aux élèves de se développer et de s'améliorer en lecture grâce à une pratique fréquente de cette activité pourra avoir une incidence marquée sur leur parcours scolaire et sur leur épanouissement personnel. En effet, le niveau de compétence en littératie est un facteur de réussite scolaire et un élément déterminant de la qualité de vie des adultes (santé, opportunités d'emploi, engagement social, etc.) (Hébert et Lafontaine, 2010).

Quant au plaisir de lire en lui-même, quand on parvient à le (re)donner aux élèves, on leur pave la voie vers la réussite scolaire. En effet, les évaluations internationales PISA ont trouvé une corrélation entre le plaisir de lire et les résultats obtenus en compréhension de lecture (OCDE, 2011; Lépine, 2017; Réseau réussite Montréal, 2018). La conclusion qui en est tirée est que le

plaisir de lire produit une incidence plus grande sur les habiletés de l'élève que la quantité de temps passé à lire.

1.3 LES MODALITÉS D'ACCÈS AUX LIVRES

Pour faire vivre la lecture dans les classes de français au secondaire, on ne peut échapper à certaines contraintes d'ordre pratique et matériel. Pensons d'abord à la contrainte du temps, forcément limité, qui doit être utilisé de manière judicieuse afin de couvrir l'ensemble des prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2003) et de la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011). Pensons également à du mobilier favorable au développement du goût de lire, à des sièges confortables pour que les élèves puissent s'installer pour lire (Atwell et Atwell Merkel, 2017) et à des supports technologiques pour l'écoute de la lecture (Boushey et Moser, 2015).

En l'occurrence, il faut surtout avoir accès à un nombre suffisant de livres adéquats. La personne qui enseigne l'éducation physique a besoin de filets et ballons, celle qui enseigne les sciences a besoin d'éprouvettes et de béchers, et puis celle qui enseigne la langue a besoin de livres. Ça tombe sous le sens.

L'accès à de riches collections de livres est d'autant plus important lorsque l'on s'adresse à des populations scolaires provenant d'environnements sociaux partiellement ou complètement dépourvus d'imprimés. Dans la mesure où un nombre significatif d'élèves provient de milieux pauvres en livres et en modèles positifs de lecteurs (Réseau réussite Montréal, 2018; Gallagher, 2009), la qualité et la diversité de l'offre de livres, à l'école, devraient être une préoccupation de tous les instants (Gallagher, 2009).

S'il est vrai qu'il existe d'autres supports pour lire (manuels, cahiers d'exercices, matériel reproductible, etc.), la recherche indique toutefois que ces alternatives comportent des limites (Giasson, 2000; Lépine, 2017). « Aucun enfant n'est jamais devenu un lecteur critique, passionné et compétent en lisant un gros manuel scolaire », affirment Nancie Atwell et Anne Atwell Merkel (2017, p. 19). Ainsi, l'enseignement du français, à l'époque actuelle, se réalise plus couramment

que par le passé à l'aide d'œuvres complètes, plutôt qu'à partir d'extraits photocopiés ou de manuels (Dezutter, Babin, Goulet, Maisonneuve, 2012; Lépine, 2017).

Trois principales modalités d'accès aux livres s'offrent aux enseignants et enseignantes qui planifient des activités liées à la lecture : les séries-classes, la bibliothèque scolaire et la bibliothèque de classe.

1.3.1 Les séries classes

La première option offerte à la personne enseignante pour le partage et l'étude d'œuvres complètes avec ses élèves est l'utilisation de séries-classes. Comme la loi sur l'instruction publique ne permet pas d'exiger des parents qu'ils déboursent pour l'achat de livres, les écoles publiques achètent des séries (par exemple, 30 exemplaires du roman *Le Passeur*, de Lois Lowry). Tous les élèves lisent alors la même œuvre, en même temps. Ce mode d'accès aux livres ne comble pas tous les besoins matériels : « Leurs fonds étant limités, les écoles ne peuvent ni renouveler les séries-classes tous les ans ni acheter au moins cinq titres différents pour couvrir une année scolaire » (Émery-Bruneau, 2014, p. 81).

Si cette option n'est pas idéale d'un point de vue quantitatif, elle ne correspond pas non plus aux principes préconisés par la recherche pour favoriser la motivation et l'engagement scolaire. En effet, il a clairement été établi que la motivation scolaire est fortement liée à la possibilité, pour l'élève, de faire des choix (Viau, 1999; Karsenti, 2016). De manière spécifique, la théorie, en didactique de la lecture insiste de plus en plus sur le plaisir de lire, un plaisir qu'on associe à la possibilité pour l'apprenant de sélectionner lui-même les livres à lire. En outre, les « Droits imprescriptibles du lecteur » (Pennac, 1992) sont souvent cités pour mettre de l'avant la pertinence de laisser aux élèves le choix autonome de leurs lectures, à tout le moins, le plus souvent possible.

1.3.2 La bibliothèque scolaire

La bibliothèque scolaire s'avère alors une alternative pertinente. Il n'y a sans doute pas de meilleur endroit pour retrouver des collections de livres adaptées aux goûts, aux intérêts et aux besoins du

jeune public. D'ailleurs, la bibliothèque scolaire apporte plusieurs bénéfices aux apprenants qui la fréquentent : « Les élèves font des progrès en écriture et en lecture, savent mieux apprendre [...], résoudre des problèmes et acquièrent une expérience des techniques de l'information et de la communication » (UNESCO et IFLA, 1999).

Malgré leur caractère apparemment essentiel, les bibliothèques scolaires québécoises ont souffert de négligence et de sous-investissement, particulièrement durant les années 1990 (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation 2017; Despaties, 2015). Des initiatives publiques, dont l'adoption du *Plan d'action sur la lecture à l'école* (Gouvernement du Québec, 2005), ont été mises en place au cours des années 2000 afin de procéder à l'enrichissement des collections et à l'embauche de bibliothécaires. Or, il y avait un retard important à combler, si bien que quelques années de rattrapage n'ont peut-être pas suffi à complètement rétablir la situation. Dans la mesure où les bibliothèques de classe et les bibliothèques scolaires « n'ont que trop rarement été riches, nous en sommes toujours à meubler et non pas juste à ajouter » (De mots et de craie, 2019, sp.).

D'un point de vue pédagogique, la fréquentation de la bibliothèque pose problème. Les données recueillies par Lépine (2017) indiquent qu'environ le tiers des enseignants et enseignantes au primaire éprouvent de la difficulté à avoir accès (ou n'ont pas accès) à des bibliothèques tant scolaire (30,9 %) que municipale (27,6 %). Nous ne disposons pas de données chiffrées à ce sujet, pour le secondaire, mais nous savons que les visites à la bibliothèque scolaire dépendent habituellement d'un système de réservation. Autrement dit, un groupe-classe ne peut s'y rendre à n'importe quel moment. Il faut prévoir et préparer la visite à la bibliothèque.

Selon notre propre expérience professionnelle, les élèves du premier cycle du secondaire peuvent être mal outillés pour faire des choix dans l'étendue du corpus d'une bibliothèque scolaire. Rappelons qu'ils sont nombreux à ne pas pratiquer régulièrement la lecture, d'où leur manque de repères. Quand ils trouvent finalement un titre qui leur plait, ce n'est pas nécessairement un titre correspondant aux intentions pédagogiques de la personne enseignante. Par exemple, des élèves réfractaires à la lecture peuvent opter pour des stratégies d'évitement, en allant se choisir des ouvrages plus ou moins dénués de texte, comme des bandes dessinées *Garfield*. Par conséquent, en plus de les inciter à la visiter régulièrement, il faudrait leur enseigner à s'orienter dans la

bibliothèque et leur apprendre à y faire une sélection judicieuse d'œuvres à lire. Il y aurait là un tout autre sujet de recherche en éducation.

Quant à la visite autonome de l'apprenant dans la bibliothèque scolaire, il s'agit d'un effort supplémentaire qu'il pourrait éventuellement choisir de faire. Mais il ne faut pas ici se bercer d'illusions; tous ne le feront pas volontairement. « Certains [élèves] sont prêts à courir un marathon pour avoir accès au dernier jeu vidéo à la mode, mais ils sont trop paresseux pour monter la volée de marches menant à la bibliothèque scolaire », ironise Sophie Gagnon-Roberge (2016, p. 2), enseignante et médiatrice en littérature pour la jeunesse. Pour rallier l'élève non lecteur à la pratique de la lecture, réclamer des efforts additionnels de sa part n'est sans doute pas une stratégie gagnante.

Il s'avère plus efficace, au lieu d'amener les élèves à la bibliothèque et à la place d'essayer de les convaincre de s'y rendre, de faire venir la bibliothèque à l'intérieur même des murs de la classe (Gallagher, 2009).

1.3.3 La bibliothèque de classe

Classroom libraries are a literacy necessity; they are integral to successful teaching and learning and must become a top priority if our students are to become thriving, engaged readers
(Routman, 2003, p. 64)²

La bibliothèque de classe s'avère une ressource des plus pertinente. À la suite de nombreuses lectures à ce sujet, nous croyons que chaque local où l'on enseigne la langue (voire chaque local d'une école secondaire) devrait être doté d'une sélection de livres. L'intérêt de constituer une bibliothèque de classe diversifiée n'est plus à démontrer (Allington et Gabriel, 2012; Atwell et

² Les bibliothèques de classe sont nécessaires à l'alphabétisation. Elles font partie intégrante d'un enseignement efficace et il faut faire de leur développement une priorité absolue, si nous souhaitons former des lecteurs passionnés. (Notre traduction)

Atwell Merkel, 2017; Gagnon-Roberge, 2016, Gallagher, 2009; Routman, 2003; Young et Moss, 2006).

Des travaux de recherche ont montré que les élèves lisent entre 50 et 60% plus dans des classes comportant des bibliothèques de classe que dans celles qui n'en comptent pas (Young et Moss, 2006). Ces élèves afficheraient également une attitude plus positive par rapport à l'acte de lire (Gagnon-Roberge, 2016). De plus, un lien de causalité s'observe entre l'abondance des livres en classe et l'augmentation des résultats des apprenants en lecture, en écriture et même en sciences (Young et Moss, 2006). En ce qui concerne le travail de médiation de la personne enseignante, la présence d'un corpus à proximité lui permet de faire des suggestions pertinentes à ses élèves. En d'autres mots, elle peut proposer à chacun le bon livre, au bon moment (Young et Moss, 2006).

Il a été documenté que cet outil précieux qu'est la bibliothèque de classe est sous-exploité par le corps enseignant à l'ordre secondaire. Une enquête québécoise a montré que les bibliothèques de classes étaient pratiquement absentes des classes de français du premier cycle (12 % seulement) (Dezutter 2007, p. 92) alors qu'on en retrouvait dans la moitié des classes du dernier cycle du primaire (Dezutter 2007, p. 92). Mentionnons ici que les bibliothèques de classe dans les écoles primaires québécoises sont parfois foisonnantes. Selon les données recueillies par Lépine (2017), 10,2 % des enseignants du primaire disposent de plus 500 œuvres littéraires, en format papier, dans leurs propres locaux de classe. Il y a là une chance, et une forme d'injustice : « Au Québec, être dans une classe bien garnie en livres, au XXI^e siècle, demeure un jeu de loterie : dans une même école, on peut trouver des classes équipées de plus de mille livres et d'autres de moins de cinquante » (Lépine, 2020, s.p.). Donc, certains jeunes apprenants du primaire profitent abondamment des bénéfices de la proximité physique des livres, alors que d'autres n'ont pas cette chance.

1.4 LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS

De notre côté, nous avons choisi, en tant qu'objet d'étude spécifique, pour cet essai professionnel, l'accès aux collections de livres dans les classes de français du premier cycle du secondaire. Âgée

de douze à quatorze ans, cette tranche de la population scolaire se trouve à un moment charnière dans son développement d'habitudes de lecture.

Dans la situation actuelle, au lieu de devenir de plus en plus intéressé par les livres et la lecture, l'élève québécois s'en détourne au fur et à mesure qu'il avance dans son cheminement scolaire (Morin, 2014), de sorte qu'il importe de réfléchir aux moyens déployés pour lui (re)transmettre le goût de lire.

Tel que précédemment explicité, favoriser le contact avec l'objet livre, par l'entremise d'une bibliothèque de classe, constitue une solution ayant été éprouvée, aussi bien par la recherche scientifique, que par des témoignages de praticiens. Or, pour en tirer des bénéfices, une bibliothèque doit être « bien garnie » (Lépine, 2020). Il est souhaité que cette bibliothèque de classe se compose « d'un large éventail de titres invitants » (Atwell et Atwell Merkel, 2017).

À la fois la quantité et la diversité des livres jouent un rôle majeur sur l'impact que peut produire la bibliothèque de classe, c'est pourquoi nous optons pour une démarche de type quantitatif. Précisément, nous cherchons à répondre à l'interrogation suivante :

De quoi se compose le corpus littéraire des bibliothèques de classe installées dans les locaux servant à l'enseignement du français au premier cycle du secondaire?

Dans un premier temps, cet essai vise à décrire factuellement le contenu littéraire des bibliothèques de classe. Cela implique de dénombrer les objets livres et de procéder à des classifications, afin d'obtenir des données statistiques. Il est alors possible de comparer les trois corpus.

Dans un deuxième temps, l'essai a pour objectif de formuler des recommandations. D'une part, il est alors question d'améliorations possibles à apporter à la composition des bibliothèques de classe. D'autre part, à la suite de nos lectures, nous avons élaboré une réflexion concernant le rôle de médiation de la personne enseignante, en lien avec sa bibliothèque de classe. Cette dernière portion de l'essai s'appuie sur le principe que la richesse d'un corpus ne révélera sa pertinence qu'à partir du moment où celle-ci sera mise en évidence, voire célébrée.

Ce type de réflexion développée sur la médiation de la lecture n'est possible qu'à partir du moment où nous avons bien cerné les enjeux et concepts relatifs à notre objet de recherche. Justement, dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre théorique ayant servi à nos analyses.

CHAPITRE 2 — LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, les principales notions et concepts sur lesquels s'appuie notre recherche seront définis. Nous aborderons tour à tour : le livre et la bibliothèque (2.1); le rapport au livre et à la lecture (2.2); la médiation de la lecture (2.3); la littérature et littérarité (2.4); les genres littéraires (2.5) et les finalités de la lecture (2.6).

Après avoir réalisé une synthèse de ces concepts clés (2.7), nous présenterons nos objectifs de recherche (2.8).

2.1 LE LIVRE ET LA BIBLIOTHÈQUE

Le livre, tel que nous le connaissons aujourd'hui, se présente sous la structure physique du codex, par opposition aux stèles et rouleaux, auparavant utilisés pour l'écriture (Melot, 2004). Il est une entité matérielle, un objet du quotidien (Lassonde, 2013) facilement reconnaissable, par ses feuilles de papier encloses sous une couverture.

Dans un contexte d'omniprésence de la culture numérique, d'aucuns ont pu anticiper la fin du règne du papier. Non seulement le livre imprimé résiste, il continue même de prospérer (Melot, 2004). L'imprimé obtient toujours la préférence du public, et ce pour différentes raisons. Primo, ses modalités d'utilisation sont universellement connues. Secundo, il est fort d'une évolution de plus de 500 ans, ayant fait en sorte que son ergonomie devienne des plus efficace (Lacôte-Gabrysiak, 2019). Tertio, le lecteur peut se plonger dans le (vrai) livre, d'une manière tactile, sensuelle : « Le livre, contrairement à l'ordinateur, est un objet organique. Il ne faut pas sous-estimer cette particularité dans le rapport physique que l'on peut avoir au livre, rapport intime et vite corporel voire passionnel » (Melot, 2004, s. p.).

À cet égard, même si le livre numérique se déploie petit à petit dans les milieux scolaires, la présente étude porte uniquement sur le livre dans sa matérialité traditionnelle. Nous considérons

que la présence et l'utilisation, en classe, des livres dématérialisés constituent une problématique différente. Il s'agit là, en quelque sorte, de corpus invisibles, contrairement aux monographies, disposées sur les étagères. Nous ne pouvons dénombrer des livres invisibles...

L'objet livre, c'est aussi un symbole puissant. Il évoque à la fois le Savoir et la Culture, de sorte que sa possession traduit une position sociale (Breton, J.-A., Martin, H.-J., Toulet, J., s.d.). Très tôt dans l'histoire de l'écriture, les civilisations ont tenté de conserver certains documents écrits (Martin, s. d.). Ainsi, le terme *bibliothèque* apparaît en Grèce antique, dès le IV^e siècle av. J-C. En outre, de grandes bibliothèques sont construites à l'époque hellénistique. L'intérêt de rassembler et de conserver le patrimoine écrit dans des lieux spécifiques est donc une tradition de longue date. Ces espaces se sont imposés comme de hauts lieux de la Connaissance et du Savoir.

Ce très bref regard historique témoigne du caractère polysémique du mot « bibliothèque ». La bibliothèque, c'est à la fois un lieu, comme on vient de le voir, un meuble, et même un corpus de livres. Par exemple, dans une école secondaire, la bibliothèque est l'endroit physique (l'environnement spatial) dans lequel est conservé un ensemble de livres. Quand on s'intéresse à la bibliothèque comme meuble, il s'agit plutôt d'un type d'étagère, tel qu'illustré dans les catalogues IKEA. Enfin, le mot bibliothèque renvoie aussi à un corpus de livres, soit à une collection de documents, d'objets rassemblés à des fins de recherche et d'analyse (Usito, s. d.).

C'est plutôt cette troisième définition qui est ici utile. Étudier la bibliothèque en tant que corpus fait en sorte qu'on puisse inscrire notre étude dans la lignée de travaux sur les bibliothèques personnelles, telles que l'analyse de la bibliothèque de Saint-Denys-Garneau (Lacroix, 1984), celle de la bibliothèque d'Anne Hébert (Miranda, 2011) ou encore de Réjean Ducharme (Martel 2020). Ce type de recherche reconstitue l'inventaire d'une collection de livres, afin de voir en quoi cette collection nous renseigne sur l'individu qui l'a établie au départ.

De notre côté, nous n'avons pas l'intention d'en apprendre davantage sur l'individu ayant développé le corpus, cependant nous estimons que la collection de livres des bibliothèques de classe donne un aperçu des finalités de la lecture mises de l'avant par la personne enseignante.

Nous expliciterons la notion de finalité plus loin dans ce chapitre. Explorons, avant cela, la notion de rapport au livre et à la lecture.

2.2 LE RAPPORT AU LIVRE ET À LA LECTURE

Pour comprendre ce en quoi consiste le rapport au livre et à la lecture, il faut savoir que ce dernier renvoie à la place occupée par ces deux éléments dans la vie d'une personne, mais également au sens (à la valeur) que l'individu lui accorde (Dionne, 2010).

Le rapport au livre et à la lecture est quelque chose qui se construit par la socialisation : d'abord dans le cercle familial, puis dans l'éducation scolaire. Cela signifie que l'attachement que l'on porte au livre en tant qu'objet et la valeur que l'on prête à l'acte de lire dépendent beaucoup de ce que l'on observe autour de soi.

Un tel rapport se construit dès les premiers mois de vie de l'enfant. On sait d'ailleurs que, dès la petite enfance, la découverte de l'objet livre contribue de manière significative au développement psychique de l'enfant, dans ses dimensions intellectuelles, affectives et créatives (Bonnafé, 1993). En plus des bénéfices développementaux, l'enfant exposé aux livres en bas âge est susceptible d'intégrer une certaine forme de respect pour l'objet, comme pour l'acte de lire. Il semble en effet que l'intérêt de l'enfant pour la lecture soit d'abord déterminé par les adultes qui en prennent soin (Myre-Bisaillon, Boutin et Beaudoin, 2014). Ainsi, observer un parent ou un proche absorbé par un livre inspire l'enfant, qui devrait vouloir, à son tour, vivre l'aventure de la lecture.

Toutefois, le rapport au livre ne se construit pas de la même manière dans tous les environnements sociaux et familiaux. L'ensemble des enfants ne grandit pas auprès des livres. Se manifestent ainsi des inégalités entre les jeunes qui évoluent dans des milieux riches en matériel de lecture, par rapport à ceux qui n'en ont jamais à portée de main (Gallagher, 2009). Par exemple, certains parents, peu scolarisés, sont réfractaires à la fréquentation de bibliothèques publiques, ce qui s'expliquerait en partie par une appréhension générale de la lecture, et une certaine crainte de la bibliothèque, perçue comme étant un lieu intellectuel (Myre-Bisaillon, Boudreau, Boutin et Dion, 2014).

Le rapport au livre et à la lecture va au-delà du contact avec l'objet. Il concerne aussi l'attitude vis-à-vis de ce dernier et ce qu'on en dit. Dans certains milieux, on ne peut même pas aborder le sujet du livre et de la lecture sans passer pour prétentieux (Bourdieu et Chartier, 1985). L'enfant évoluant dans un environnement au sein duquel des vocables tels que « livres » et « lecture » sont pratiquement tabous peut difficilement se construire un rapport favorable à ces éléments de culture.

Heureusement, le milieu scolaire joue également un rôle prépondérant dans la construction du rapport au livre et à la lecture. Pour cette raison, donner accès à une quantité appréciable de livres à l'école fait partie des moyens à privilégier pour favoriser l'égalité des chances (Beers et Probst, 2017; Gallagher, 2009 ; Hébert, 2019). De plus, l'attitude favorable des adultes, à l'école, contribuera à renvoyer une image positive de lecture. Il ne faut pas sous-estimer le rôle de « modèle lecteur » (Lépine, 2013) de la personne enseignante. En montrant l'exemple d'un rapport favorable au livre, la personne enseignante pourrait suppléer l'absence de discours positif sur les livres, à la maison ou, possiblement, contrebalancer un discours défavorable, issu du milieu familial ou des pairs.

2.3 LA MÉDIATION DE LA LECTURE

Modèle de lecteur (Gagnon-Roberge, 2016), le maître est aussi un médiateur de la lecture, ou un passeur de lectures, c'est-à-dire qu'il agit à la manière d'un facilitateur du contact entre l'apprenant et la lecture.

Par définition, la médiation consiste en l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre, dans le but de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (Reynal et Rieunier, 2001).

Il nous paraissait important d'introduire ici ce concept, dans la mesure où notre objet d'étude, dans cet essai, n'est pas uniquement matériel ou quantitatif. Les collections des bibliothèques de classe, aussi massives seraient-elles, n'auraient que fort peu d'utilité dans la formation des apprenants si

elles étaient condamnées à dormir sur les rayons. Nous supposons que la présence de livres en classe aurait, dans ce cas, surtout l'effet d'une distinction symbolique.

La médiation des livres et de la lecture, dans ce cas-ci par les enseignants et enseignantes de français, est indispensable pour donner vie aux collections. Les discours enthousiastes de la personne enseignante, tout comme ses activités d'animation, conduisent l'apprenant à la lecture (Dionne, 2010). Par ses encouragements et ses actions, la personne enseignante trace un chemin à l'enfant, pour qu'il se rende vers les textes (Frier, 2016). Ainsi, elle « ouvre la voie à des habitudes de lecture pouvant durer toute la vie » (Dionne, 2010, p. 410).

À l'instar de Lapierre (2008), nous proposons de concevoir la médiation de la lecture comme une pratique bienveillante, positive et relationnelle. Elle se réalise sans jugement, car celui qui agit comme passeur recherche l'engagement et la collaboration de l'autre. Elle se veut également un accompagnement, une interaction qui favorise les partages. En effet, « le goût de lire ne vient pas que de la mise en présence des livres; il faut aussi un échange, une rencontre » (Ferjoux, 2015).

Plus concrètement, dans une perspective de médiation de la lecture, la personne enseignante pose intentionnellement des actions pour mettre de l'avant son plaisir de lire. Elle instaure, de même, les conditions optimales pour que les élèves ressentent ce plaisir (Lapierre, 2008).

2.4 LA LITTÉRARITÉ ET LA LECTURE LITTÉRAIRE

Il existe toutes sortes de types de lectures, pouvant susciter du plaisir : la lecture d'articles de revues, la lecture d'ouvrage documentaires, la lecture de journaux, etc. Dans la perspective de circonscrire notre objet d'étude, nous avons choisi de nous intéresser spécifiquement au corpus littéraire des bibliothèques de classe. La lecture littéraire a en effet des caractéristiques propres et elle tient un rôle particulier dans l'enseignement du français :

Bien entendu, la lecture qu'il s'agit de développer à l'école ne se réduit pas à la seule lecture de la littérature. Nul ne conteste la nécessité de former les élèves à toutes les formes de lecture et à tous les types et les genres de textes [...]. Le rapport à la littérature active de manière maximale les opérations et les codes

susceptibles d'intervenir dans toute lecture. En le privilégiant dans l'apprentissage de la lecture à l'école, on ne se coupe en rien des autres formes de lecture, au contraire, on se donne le moyen de les enrichir (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 11).

Mais avant même de s'intéresser à la lecture littéraire, il apparaît utile de se pencher sur ce qu'on appelle la littérarité. C'est Jakobson qui, le premier, a défini ce concept en 1919, soutenant que la littérarité, c'est ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire (Centre nationale de ressources textuelles et lexicales, 2012). Les propriétés intrinsèques de l'œuvre littéraire font difficilement consensus, mais l'utilisation poétique du langage est un critère mis de l'avant. Dans le texte littéraire, le langage ne serait pas uniquement utilisé de manière courante, instrumentale et utilitaire (Chatirichvili, 2016). À cet égard, le texte littéraire se différencierait par sa forme plutôt que par son fond.

Genette (2004) a mis en évidence le rôle du lecteur dans la définition de la littérarité. En effet, la réception du texte est déterminante dans son inscription ou non dans le domaine du littéraire. « La littérarité, étant un fait pluriel, exige une théorie pluraliste qui prenne en charge les diverses façons qu'a le langage d'échapper et de survivre à sa fonction pratique et de produire des textes susceptibles d'être reçus et appréciés comme des objets esthétiques » (Genette, 2004, p. 109). Selon ce théoricien, certains types de textes de fiction (narratifs, poétiques, dramatiques) sont produits avec des intentions esthétiques

Dans cette perspective, la lecture littéraire serait rendue possible par la réunion de deux éléments : d'une part, il faudrait que le texte en lui-même porte une littérarité et, d'autre part, il serait indispensable que le lecteur adopte une certaine posture, lui permettant de reconnaître sa valeur esthétique. L'attitude du lecteur, sa manière d'observer l'écrit, de l'interroger, de le mettre en perspective avec d'autres productions, serait donc fondamentale à la lecture littéraire (Gervais, 2006; Hébert, 2019).

Pour faire image, on peut dire que la posture adoptée diffère généralement en fonction du type de texte lu. On peut supposer qu'un lecteur ne posera pas le même regard, selon qu'il se plonge dans la lecture d'un ouvrage documentaire sur l'élevage des chèvres ou qu'il s'adonne à la lecture du

conte *La chèvre de M. Séguin*. S'opposent ici une quête d'informations et de connaissances, et une recherche de plaisir esthétique (Beers et Probst, 2017). Cela dit, une telle opposition dichotomique a quelque chose de réducteur. La notion de lecture littéraire (tout comme celle de littérarité) demeure plurielle, floue et problématique (Dufays, 2006; Louichon, 2011).

Justement, parce que les frontières entre le littéraire et le non-littéraire sont floues et incertaines, nous ne jugions pas pertinent, à l'intérieur de cet essai, de devoir trancher. Par conséquent, plutôt que d'identifier, par nous-mêmes, les titres ayant droit à la qualification d'œuvre littéraire, nous avons estimé qu'il était préférable de se fier au travail de catalogage réalisé par des institutions bibliothécaires. Ainsi, le catalogue Nelligan des bibliothèques publiques de Montréal nous a servi d'outil de référence.

À première vue, par exemple, l'ouvrage intitulé *Escadrille 80*, signé par le célèbre écrivain pour la jeunesse Roald Dahl pourrait faire partie de notre analyse. Cependant, le catalogue Nelligan l'inscrit à l'intérieur des sections de « documentaires » (Figure 1). Pour faire partie de notre inventaire d'œuvres littéraires, il aurait fallu que l'œuvre soit étiquetée comme telle par les institutions bibliothécaires, ce qui n'est pas le cas.

Figure 1. Fiche descriptive du livre *Escadrille 80*

Titre	Escadrille 80 / Roald Dahl ; traduit de l'anglais par Janine Hérisson et Henri Robillot ; illustré par Quentin Blake.			Titre suivant →
Auteur	Dahl, Roald auteur.			
Éditeur	[Paris] : Gallimard jeunesse, [2017]			
Collection	Folio junior ; 418 Folio junior ; 418.			
Sujet français	Dahl, Roald Écrivains anglais -- 20e siècle -- Biographies Autobiographies			
Collaboration	Blake, Quentin illustrateur.			
Description	265 pages : illustrations, cartes ; 18 cm.			
Note	Traduction de: Going solo.			
Résumé	Réédition. L'auteur évoque sa vie en Afrique orientale (à partir de 1936) puis ses années de guerre comme pilote d'avion. [SDM]			
Public cible	À partir de 10 ans. J 4.			
Note locale	BIO J			
ISBN	9782075085403 (broché)			
Autre titre	Escadrille quatre-vingt Going solo. Français			

Bibliothèque	Note	Cote	Statut
DU BOISÉ - Jeunes - Documentaires	COLL. FRANÇ.	928.21 D J	RETOUR 21-04-26
INTERCULTURELLE - Jeunes - Documentaires		928.21 D J	DISPONIBLE
LA PETITE-PATRIE - Jeunes - Documentaires		928.21 D J	DISPONIBLE
MARC-FAVREAU - Jeunes - Documentaires		928.21 D J	DISPONIBLE

De manière générale, la lecture d'œuvres de fiction est reconnue pour sa contribution distincte à la construction de l'identité de l'apprenant. Favorisant l'empathie (Giguère, 2020) et la découverte de l'altérité (Pouliot, 1995), le texte littéraire permet une transformation personnelle de l'individu, qui évolue grâce et par les livres. Plus encore, la lecture de telles œuvres constitue une forme de préparation, imaginaire, aux défis complexes, bien réels, dont est faite l'expérience humaine (Gallagher, 2009).

Cela dit, nous ne tentons aucunement d'insinuer que la lecture d'œuvres de non-fiction ne contribue pas significativement au développement de l'enfant et de l'adolescent. Nous ne faisons que circonscrire notre objet d'étude, soit les œuvres ayant été définies comme littéraires par l'institution.

2.5 LES GENRES LITTÉRAIRES

De longue date dans l'histoire littéraire, on reconnaît l'existence de trois grands genres : narratif, poétique et dramatique (Genette, 2004). Cette tripartition donne ensuite lieu à certaines subdivisions qu'on qualifiera parfois de sous-genres ou d'espèces (Belzane, s. d.). Par exemple, dans le théâtre se retrouvent notamment des comédies et tragédies. Bien qu'on n'échappe pas à la catégorisation traditionnelle des genres, la multiplication et l'hybridité des formes font en sorte qu'on arrive à des « classifications extrêmement complexes » (Belzane, s. d.).

Malgré la complexité de l'exercice, en raison de notre intention de décrire l'inventaire des bibliothèques de classe, nous devons choisir une méthode de classification des ouvrages. Nous aurions pu, à cet égard, nous fier à l'habituelle triade des genres littéraires. Toutefois, cette division ne reflète pas, selon nous, la diversité des formes susceptibles d'être retrouvées dans les bibliothèques de classe.

Ainsi, comme notre étude porte sur la lecture chez des élèves du premier cycle du secondaire, nous avons plutôt adopté la classification de l'organisme *Communication Jeunesse*. Rappelons ici que cet organisme œuvre dans la médiation de la lecture, chez les jeunes québécois et francophones du Canada, depuis la décennie 1970. Selon le site Internet de *Communication Jeunesse*, les différents genres proposés par les éditeurs sont les suivants : album, bande dessinée, biographie, conte et légende, documentaire, nouvelle et récit, périodique, poésie, roman, théâtre. De plus, le site présente une catégorie « inclassable ».

En ce qui nous concerne, nous ne nous intéressons pas à la biographie, au documentaire ni au périodique, puisque ce sont des genres qui ne se présentent pas à prime abord comme littéraires, c'est-à-dire qu'ils ne visent pas, en primauté, le plaisir esthétique. Quant à la catégorie inclassable, elle ne paraît pas nécessaire, dans la mesure où les catalogues bibliothécaires (dont le catalogue Nelligan dont nous nous sommes servis) offrent toujours une classification.

Ayant pu voir des titres portant l'inscription « fables » lors de notre inventaire, nous avons ajouté ce terme à la catégorie « conte et légende ». Cela fait en sorte que l'on obtienne les sept catégories

suivantes : album; bande dessinée; conte, légende et fable; nouvelle et récit; poésie; roman; théâtre. Un tel classement est certainement imparfait (comme tout classement). L'important demeure, semble-t-il, de s'y tenir rigoureusement.

Puis, au sein même du genre romanesque, il existe différentes sous-catégories. Ces sous-catégories peuvent être présentées comme des « sous-genres » ou des « espèces » (Belzane, s. d.). Mentionnons ici que nous optons pour la première des deux expressions. Cela fait en sorte que nous avons pu subdiviser la catégorie en différents sous-genres.

À nouveau, cette classification est problématique. Une panoplie de termes peuvent être utilisés pour qualifier un roman. En outre, Lebrun (2004) utilise les dénominations suivantes : roman d'amour; roman d'aventures; roman policier; roman historique; science-fiction, fantastique et Moyen Âge. Étonnamment, le roman (socio)réaliste (aussi qualifié de roman psychologique) est absent de cette classification.

Pour notre part, nous souhaitons au départ nous fier au catalogue Nelligan; cependant, nous avons vite constaté qu'il ne correspondait pas parfaitement à nos besoins dans la mesure où les classifications y sont plutôt complexes. Cela s'explique facilement : les institutions bibliothécaires organisent leurs vastes collections d'une façon précise et pointilleuse afin de faciliter le repérage et l'offre de services aux abonnés. Par exemple, en plus d'avoir une catégorie de « romans fantastiques », on retrouve une catégorie de « romans de merveilleux héroïque ». Ce découpage ultra précis ne sert pas bien nos intentions. Pour faire image, on pourrait dire que notre intention est de comparer le nombre de pommes par rapport au nombre d'oranges, et non pas de comparer les Cortland aux McIntosh.

Donc, pour mener à bien notre recherche, nous avons besoin d'une typologie simple, qui suscite le moins d'ambiguïtés possible. Nous avons, pour ce faire, élaboré notre propre classification : roman d'aventures, roman historique, roman philosophique, roman policier, littératures de l'imaginaire, réalistes.

Pour ce qui est du roman d’aventures, du roman historique, du roman philosophique et du roman policier, le catalogue Nelligan indique bien, dans la grande majorité des cas, l’appartenance à ces catégories. On retrouve l’information à côté de la mention « genre » (Figure 2). Cependant, il nous a parfois fallu user de jugement. Ainsi, le roman *Le visiteur du soir* porte plutôt la mention « roman d’espionnage ». Nous avons estimé qu’il était opportun de l’intégrer aux romans policiers.

Figure 2. Fiche descriptive du livre *Un cadavre de classe*

Titre	Un cadavre de classe [ressource électronique] : roman tragi-comique de la période bleue / Robert Soulières.
Auteur	Soulières, Robert, 1950-
Éditeur	Saint-Lambert : Soulières, avril 1997.
Collection	Graffiti ; 2 Graffiti ; 2.
Genre	Romans policiers
Sujet français	Enseignants -- Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse Écoles secondaires -- Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse
Genre	Livres numériques Romans québécois -- 20e siècle
Description	1 ressource en ligne (1000 [i.e. 206] p.).
Note	Version numérique disponible aux abonnés des Bibliothèques de Montréal [QMBM].
Résumé	Un professeur de maths détesté par tout le personnel et par tous ses élèves est mystérieusement assassiné... dès le premier chapitre. L’inspecteur et son adjointe enquêtent, mais trop d’indices, c’est parfois comme pas assez. Un cadavre de classe, un roman policier complètement débridé, totalement fou, qui multiplie avec bonheur de nombreux clins d’œil au lecteur. Une lecture réjouissante. -- [l’Éditeur].

Dans notre propre classement, les univers du fantastique et de la science-fiction sont jumelés sous l’appellation rassembleuse « littératures de l’imaginaire », laquelle nous évite d’avoir à différencier ce qui tient davantage de la science-fiction, de la fantasy, du fantastique ou de l’horreur. Ces registres ont en commun de mettre de l’avant ce qui est radicalement nouveau, surnaturel ou inexplicable (Besson, 2013). Les frontières floues et poreuses entre ces catégories auraient pu rendre la classification hasardeuse.

Pour les romans dits (socio)réalistes ou psychologiques, nous avons adopté l’expression « réalismes », avec la marque du pluriel. À l’instar des littératures de l’imaginaire, la fiction

réaliste est hautement diverse. Il convient dès lors de parler des réalismes, et non pas du réalisme (Wesley et Bouliane, 2018). D'ailleurs, le catalogue Nelligan utilise différentes expressions que nous considérons utile de rassembler sous la même étiquette de « réalismes ». Il est parfois question, notamment, de « romans de mœurs » (pour *Souffler dans la cassette*, de Jonathan Bécotte) ou de « romans familiaux » (pour *Les quatre filles du docteur March*). De plus, nous avons inclus dans cette catégorie les romans qualifiés d'(auto)biographiques, dont *L'odeur du café* de Dany Laferrière et *Ru* de Kim Thù. Peignant la vie d'êtres réels, ces œuvres s'inscrivent naturellement dans cette esthétique. Donc, nous incluons, dans le sous-genre des réalismes, les œuvres de nature biographique considérées par l'institution bibliothécaire comme des romans, mais pas les œuvres, de nature biographique, que cette institution range parmi la section « biographie ».

Il reste, par ailleurs, des titres inclassables. Pensons ici au roman *Et si on dansait?* d'Érik Orsenna, un récit présenté par le catalogue Nelligan comme une « éloge de la ponctuation ». Cette description, certes intrigante, ne nous permettait pas d'inscrire le titre dans l'une ou l'autre des catégories génériques.

2.6 LES FINALITÉS DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

À l'instar de plusieurs chercheurs qui nous ont précédée (Dezutter, et al., 2012; Lépine, 2017; Morissette, 2014), nous reprenons la classification des finalités de la lecture littéraire préconisée par Richard (2004).

Cette catégorisation part du principe que la lecture d'œuvres littéraires, en classe, vise quatre intentions distinctes : d'ordre psychoaffectif, d'ordre esthético-culturel, d'ordre cognitivo-langagier ainsi que d'ordre social et philosophique.

De plus en plus répandue depuis les années 1980, suivant le fleurissement de la littérature pour la jeunesse (Lépine, 2017), la finalité psychoaffective concerne le goût et l'intérêt à lire. C'est donc celle qui se manifeste lorsqu'un enseignant souhaite véhiculer le plaisir de lire.

La finalité d'ordre esthétique-culturel touche à « la littérature conçue comme un objet culturel, au même titre que la peinture et la sculpture, par exemple. Il importe donc de faire connaître les grandes œuvres et les auteurs qui ont marqué le monde littéraire » (Richard, 2004, p. 9).

Quant à la finalité d'ordre cognitivo-langagier, on la rencontre lorsqu'un enseignant utilise la lecture littéraire pour aborder des éléments de connaissances à propos de la langue. Par exemple, un texte littéraire peut servir de modèle en situation d'écriture : comment construire des phrases interrogatives, comment incorporer l'adverbe, comment varier sa ponctuation, etc.

Finalement, la finalité d'ordre social et philosophique concerne l'utilisation de la littérature en vue de l'élaboration de réflexions sur l'expérience humaine et la vie en société. Dans cette perspective, la lecture littéraire sert à la formation citoyenne.

Une telle catégorisation des finalités de la lecture alimente notre analyse des corpus des bibliothèques de classe. La composition des corpus agit, en l'occurrence, comme un indicateur des finalités préconisées par les personnes enseignantes.

2.7 LES CONSTATS À LA SUITE DE L'ÉLABORATION DU CADRE THÉORIQUE

De nombreux écrits documentent l'importance de l'accès à l'objet livre dans la construction d'un rapport positif au livre et à la lecture (Bonnafe, 1993 ; Myre-Bisaillon, Boutin et Beaudoin, 2014). Or, la recherche montre clairement que tous les enfants et adolescents ne grandissent pas entourés de livres. Ainsi, l'accès, en milieu scolaire, à une collection de livres (nombreux, variés, accrocheurs) (Atwell et Atwell Merkel, 2017) est nécessaire dans une perspective d'égalité des chances (Beers et Probst, 2017; Gallagher 2009, Hébert, 2019).

D'une manière particulière, la littérature contribue à la formation de l'individu. Comme le montrent les travaux de Richard (2004), le milieu scolaire reconnaît qu'outre le plaisir qu'elle procure, l'œuvre littéraire permet de faire des découvertes d'ordre culturel, de s'approprier le fonctionnement de la langue, d'en apprendre sur les rapports humains, etc.

C'est donc le thème très précis de l'accès à l'objet livre (de nature littéraire) entre les murs de la classe de français au secondaire qui est au cœur de notre recherche. Ce n'est pas un sujet complètement original et inexploré, puisque Lépine (2017) et Dezutter et al. (2012) ont mesuré la présence de bibliothèques de classe (pour le primaire dans le cas de Lépine). Nos propres travaux ont la particularité de jeter un éclairage sur la composition de bibliothèques de classes identifiées. En ce sens, notre recherche introduit des études de cas précis.

Considérant que nous avons bien vu que la présence physique d'imprimés ne suffit pas à transmettre le goût de lire, nous incluons également une réflexion sur la médiation des livres et de la lecture. Les incidences positives de l'animation des bibliothèques de classe au secondaire constituent d'ailleurs un sujet à propos duquel nous avons retrouvé peu de références. Nous souhaitons amorcer une réflexion à cet égard, laquelle sera, on l'espère, poursuivie par d'autres chercheurs et chercheuses.

2.8 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

En adéquation avec de tels constats, nous formulons les objectifs de recherche suivants :

- 1) Décrire factuellement l'inventaire exhaustif des corpus identifiés en établissant des comparatifs (comparaison des différents corpus, comparaison avec les données obtenues dans d'autres études);
- 2) Formuler des recommandations quant au développement des collections et à la médiation des livres et de la lecture.

CHAPITRE 3 – INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, nous détaillerons le type de recherche adopté (3.1) et l'échantillon qui a été constitué (3.2). Ensuite, nous décrirons comment s'est déroulée la phase de collecte de données (3.3).

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

La méthodologie préconisée est celle de l'analyse quantitative, c'est-à-dire que nous avons procédé à l'analyse de données standardisées et que nous révélons, dans cet essai, des informations chiffrées (Martin, 2021). À cet égard, nous nous inscrivons en continuité avec la recherche en histoire du livre et de l'édition. En effet, « l'histoire du livre a toujours privilégié les approches quantitatives » (Vincent, 2018, p. 2). Notre propre recherche propose ainsi un recensement exhaustif de collections de livres imprimés. À l'instar de Lamonde (1988), nous avons opté pour une méthode d'analyse du contenu des bibliothèques, permettant de révéler « l'état d'une collection, l'offre de volumes, leur disponibilité en un lieu et à un temps donné » (p. 336). C'est le même type de méthode qui est préconisé dans l'analyse de bibliothèques d'écrivains, notamment celle menée par Laure Miranda (2011), à propos de la collection de livres d'Anne Hébert.

3.2 L'ÉCHANTILLON

Comme à peu près tous les aspects de la vie humaine en 2020-2021, la démarche préconisée a subi l'influence du contexte particulier imposé par la situation sanitaire liée à la pandémie de la COVID-19. En effet, les bibliothèques de classe ciblées se trouvent toutes dans la même école publique de la région de l'Estrie. Le contexte pandémique ne permettait pas de visiter d'autres écoles afin de procéder à l'inventaire. Il a fallu nous concentrer sur notre propre milieu de travail. Le caractère réduit de l'échantillon est une lacune dont nous avons pleinement conscience.

Pour sélectionner les bibliothèques de classe à étudier, nous avons écrit à tous les enseignants et enseignantes de français permanents³ (premier cycle) de l'école où nous travaillions pour leur demander s'ils disposaient d'un corpus de livres accessibles aux élèves, et, le cas échéant, s'ils acceptaient qu'un inventaire soit effectué. Cette invitation a été lancée à ceux et celles qui œuvrent dans classes régulières (ce qui exclut donc le cheminement particulier). Trois personnes enseignantes ont répondu par l'affirmative, ce qui nous a permis de constituer notre échantillon.

Deux personnes enseignantes n'ont pas répondu à notre demande⁴, tandis qu'une autre a répondu qu'elle aurait souhaité participer à l'étude, mais que c'était impossible, puisqu'elle ne disposait pas de bibliothèques. En fait, dans l'école dont il est ici question, sur six locaux de classe où l'on enseigne le français, au premier cycle du secondaire, la moitié comporte des bibliothèques.

Les bibliothèques qui font partie de l'échantillon ont donc été élaborées par des collègues que nous côtoyons au quotidien. Nous souhaitons néanmoins traiter les corpus comme des données brutes, dont nous ignorerions la provenance, bien que ce ne soit pas le cas. Dans l'intérêt de préserver l'anonymat de nos collègues, les corpus sont désignés comme suit : Alpha (première bibliothèque recensée), Bêta (deuxième bibliothèque recensée) et Gamma (troisième bibliothèque recensée).

Suivant l'acceptation par nos collègues du recensement des livres, aucune autre communication n'a été effectuée avec les personnes enseignantes. Elles n'ont pas été questionnées sur leurs démarches concernant la sélection et l'acquisition des livres. Aucun n'était présent lors de l'inventaire. En ce sens, notre démarche s'avère assez similaire aux études sur les bibliothèques d'écrivains, que ce soit celle d'Anne Hébert (Miranda, 2011) ou encore celle sur Réjean Ducharme (Martel, Bertrand et Jean, 2020). Il s'agit de « faire parler » l'inventaire de livres, lui-même, et non pas de témoigner de ce qu'il représente pour la personne qui l'a constitué.

³ Les enseignants et enseignantes qui n'ont pas de lien d'emploi permanent n'ont, généralement, pas de local de classe qui serait considéré comme « le leur ».

⁴ L'absence de réponse n'a pas nui à notre travail, puisque nous savons, pour y avoir enseigné, que ces classes ne disposent pas de bibliothèque.

3.3 LES ENJEUX ÉTHIQUES

Dans la mesure où notre objet d'étude est essentiellement matériel, aucun formulaire concernant les enjeux éthiques n'a été soumis aux personnes enseignantes ayant volontairement accepté de participer à nos recherches. Aucune entrevue n'a été menée. D'ailleurs, aucune information personnelle n'est transmise au travers cet essai. Aussi, afin d'éviter que les personnes puissent être identifiées, nous avons choisi d'aborder les corpus de manière tout à fait anonyme, sans nommer l'école, les enseignants et enseignantes ou même le numéro du local.

3.3 LA PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour effectuer l'inventaire, les trois bibliothèques de classe d'enseignants et enseignantes du premier cycle du secondaire ont ensuite été pris en photo. Chaque exemplaire de livre devait figurer sur les photos, afin de pouvoir être inventorié par la suite. Les étagères remplies de dictionnaires ou de manuels n'ont simplement pas été photographiées. En effet, nous savions d'ores et déjà que nous voulions seulement analyser le corpus littéraire.

Pour photographier tous les livres de la bibliothèque Alpha, il a fallu passer environ une heure dans le local concerné. Pour les deux autres bibliothèques, moins imposantes, 30 minutes chacune ont suffi. Cette étape de la collecte de données a été effectuée au mois de juin 2020. Nous avons en effet profité d'un bref accès à l'école, dans le cadre des camps pédagogiques, mis en place à la suite du confinement.

Notre analyse permet donc de broser le portrait des corpus auxquels les élèves avaient théoriquement accès en mars dernier, lors de leurs derniers cours en présentiel, avant la fermeture des classes en contexte de pandémie. Ni le personnel enseignant ni les élèves n'ont eu accès aux bibliothèques de classe entre mars et juin 2020.

À l'aide des photos, nous avons inventorié tous les ouvrages, les inscrivant un par un dans un document Excel. Ce même document a été reproduit à la fin de cet essai (voir Annexes). Les

informations bibliographiques sur lesquelles nous avons porté notre attention sont les suivantes : titre du livre et nom de l’auteur, date de parution (intervalle temporel)⁵, espace linguistique d’origine (Québec, francophonie, anglophonie ou autre), destinataire (jeunesse ou adulte), genre littéraire et sous-genre. Le Tableau 1 présente la synthèse des données colligées lors de la collecte de données.

Tableau 1. Données colligées lors de la collecte de données

Éléments	Spécifications (s’il y a lieu)
1. Bibliothèque	<ul style="list-style-type: none"> • Alpha • Bêta • Gamma
2. Nom, prénom de l’auteur (autrice)	N/A
3. Titre de l’œuvre	N/A
4. Année de publication	<ul style="list-style-type: none"> • Correspond à l’année de la première publication en langue originale
5. Intervalle (année de publication)	<ul style="list-style-type: none"> • Publié avant 1981 • Publié entre 1981 et 2000 • Publié entre 2001 et 2020
6. Espace linguistique d’origine	<ul style="list-style-type: none"> • Québec • Francophonie • Anglophonie • Autre
7. Destinataire (public)	<ul style="list-style-type: none"> • Jeunesse (J) • Adulte (A)
8. Genre littéraire	<ul style="list-style-type: none"> • Album • Bande dessinée (BD) • Conte, légende et fable

⁵ Dans un premier temps, nous avons noté l’année précise de parution de l’œuvre, en français. Dans un deuxième temps, pour que l’analyse statistique soit plus efficace, nous avons procédé à une répartition selon trois intervalles : avant 1981, 1981-2000, 2001-2020.

	<ul style="list-style-type: none"> • Nouvelle et récit • Poésie • Roman • Théâtre
9. Sous-genre	<ul style="list-style-type: none"> • Aventures • Historique • Imaginaire • Philosophique • Policier • Réalismes

Tel que mentionné dans le chapitre 2, nous nous sommes principalement fiée au catalogue des bibliothèques publiques de Montréal (catalogue Nelligan) afin d’obtenir les informations dont nous avons besoin pour la classification des titres. Cette plate-forme numérique a les avantages de regrouper une collection vaste de titres et d’être simple d’utilisation. Nous avons également effectué des recherches sur différents autres sites Internet afin de retrouver la première date de publication, en langue originale.

Durant cette étape de la recherche, nous avons constaté que certains titres n’étaient pas identifiés comme « littéraires » par les bibliothèques publiques de Montréal. Nous avons alors discriminé les volumes appartenant aux documentaires, ou, autrement dit, à la non-fiction. Ce sont neuf livres en tout qui ont été écartés de l’inventaire. Parmi ceux-ci, nous avons déjà mentionné la présence d’un texte autobiographique de Roald Dahl, *Escadrille 80*. C’est aussi le cas, par exemple, du *Journal* d’Anne Frank.

À l’inverse, les volumes de type « Livres dont vous êtes les héros » ont été intégrés dans l’inventaire, malgré leur statut ambigu, découlant du fait qu’ils se trouvent à la frontière entre la lecture et le jeu. Or, le catalogue Nelligan indique bel et bien qu’on peut les inscrire dans un corpus littéraire. La Figure 3 indique que *La croisade du désespoir*, de Joe Dever, fait partie des « romans

fantastiques ». Pour notre part, nous l'intégrons donc, d'abord, parmi la catégorie « roman », puis, plus précisément, au sein des « littératures de l'imaginaire ».

Figure 3. Fiche descriptive du livre *La croisade du désespoir*

Titre	La croisade du désespoir / Joe Dever ; illustrations de Brian Williams ; traduit de l'anglais par Nicolas Grenier.			Titre suivant ➡
Auteur	Dever, Joe auteur			
Éditeur	[Paris] : Gallimard jeunesse, [2015] ©1992			
Collection	Loup solitaire ; 15 Un livre dont vous êtes le héros Dever, Joe, 1956- Loup solitaire ; 15 Un livre dont vous êtes le héros			
Genre	Romans fantastiques Livres dont vous êtes le héros			
Sujet français	Chevaliers -- Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse. Monstres -- Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse.			
Collaboration	Williams, Brian, 1956-2010 illustrateur			
Description	52 pages, 275 pages non numérotées : illustrations, carte ; 18 cm.			
Note locale	RA 2017-10-28			
Note	Traduction de: The darke crusade.			
Résumé	Réédition. "Deux dés, un crayon et une gomme", ajoutez à cela de la perspicacité, de la mémoire, de la réflexion et de nombreuses décisions pour parcourir et jouer ces livres dans tous les sens et pour, peut-être, résoudre les énigmes proposées. Des "livres-jeux de rôles" à lire et à relire, et à relire. Une feuille d'aventure accompagne chaque titre. L'aventure peut être jouée selon le degré d'expérience du lecteur. [SDM]			
Public cible	À partir de 12 ans. J 3.			
ISBN	9782070662258 (broché)			
Autre titre	Darke crusade. Français			

Bibliothèque	Note	Cote	Statut
J-DE REPENTIGNY - Jeunes - Romans		DEV Joe cr J	RETOUR 21-05-08
MORDECAI-RICHLER - Jeunes - Romans		DEV	DISPONIBLE

Pour la constitution de nos données, nous avons considéré la date de publication de l'édition en français. En guise d'exemple, la série « Ugliers » est arrivée sur le marché, en anglais, en 2005, mais c'est la date de sortie en français, 2007, qui a été retenue.

De même, il est important de souligner que, même si l'édition de *Voyage au centre de la Terre* de Jules Verne était possiblement fraîchement produite, cela n'aurait pas d'incidence sur la date notée

à nos statistiques. C'est la parution de 1864 qui est inscrite dans le tableau Excel. Ainsi, nous n'avons pas regardé chacune des dates d'impression. Cela fait en sorte qu'il est impossible, ici, d'établir une distinction entre un titre plus ou moins récent, mais pratiquement neuf et un ouvrage peut-être plus récent, mais usé.

Au total, 261 livres font partie de l'inventaire effectué et sont distribués selon leur bibliothèque d'appartenance (Alpha, Bêta et Gamma). Mentionnons que le mot « livre » s'oppose ici au mot « titre ». Ce sont bel et bien les exemplaires qui sont dénombrés et non pas les différentes œuvres. Un même titre peut figurer à plus d'une reprise dans le corpus. Nous présentons de façon détaillée les résultats de notre analyse au chapitre suivant.

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Un observateur attentif pourrait sans doute deviner qui je suis à partir d'un vieil exemplaire des poèmes de Blas de Otero, du nombre de livres de Robert Louis Stevenson, de l'importance de la section consacrée aux romans policiers, de la section minuscule consacrée à la théorie littéraire, du fait qu'il y a beaucoup de Platon et très peu d'Aristote sur mes étagères. Toute bibliothèque est une autobiographie.

(Manguel, 2006, p. 180.)

À la suite du dépouillement exhaustif des bibliothèques de classe, tel que présenté au chapitre 3, nous avons pu obtenir des données statistiques concernant chacun des trois cas de figure, soit les trois classes nommée Alpha, Bêta et Gamma. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons d'abord à ce qui distingue chacun de ceux-ci, puis nous produirons une synthèse des résultats.

4.1 L'ANALYSE DES CAS DE FIGURE

D'après la citation d'Alberto Manguel, placée en exergue à ce chapitre, une bibliothèque reflète les goûts et les préférences de la personne qui la constitue. En ce sens, d'une certaine façon, la sélection des livres laisse entrevoir l'identité d'un individu. « Dis-moi ce que tu lis, je te dirai qui tu es », raconte l'adage. Ainsi, il est intéressant de s'attarder à chacune des bibliothèques afin de voir ce que sa composition révèle. De quels livres chaque personne enseignante souhaite-t-elle entourer ses pupilles? Que veut-elle leur apporter en leur donnant accès à ces livres? Quel type d'usage entrevoit-elle?

Cependant, il faut être prudent quant à nos affirmations concernant ce que peut révéler une bibliothèque de classe sur son « possesseur ». Dans le cadre scolaire, plusieurs obstacles nuisent à la constitution d'un corpus élaboré, correspondant aux finalités de l'enseignement préconisées.

Dans l'Idéal, chaque enseignant et enseignante de français aurait son propre local de classe et pourrait se constituer une bibliothèque à son image, ou plutôt à l'image des finalités qu'il ou elle préconise. Personnellement, nous aurions mis la main sur une panoplie de livres illustrés, incluant toute l'œuvre de Benjamin Lacombe et celle d'Isabelle Arsenault. Il y aurait sans doute, dans cette bibliothèque dont nous rêvons, beaucoup de poésie et romans primés. Un visiteur ou un chercheur entrant dans notre classe pourrait se faire une idée de nous, des œuvres que nous préférons et des genres qui nous attirent moins.

Or, le contexte n'est pas idéal. D'ailleurs, notre bibliothèque rêvée n'est pas sur le point de voir le jour. N'ayant pas de local attitré (ni même d'école attitrée !), nous ne sommes pas en position de développer une collection de livres digne de nom. Dans l'école où nous avons effectué nos travaux de recherche, que l'on soit une personne enseignante permanente ou non, il n'est pas rare de devoir changer de local d'une année à l'autre. Il est également courant de devoir partager son local avec d'autres enseignants et enseignantes (de la même discipline ou non). Cela peut certainement freiner les ardeurs de celui ou celle qui souhaiterait développer une vaste collection de livres. Cela signifie, par exemple, que le corpus « Alpha » a pu être élaboré par deux, trois, ou quatre enseignantes et enseignants différents, ayant tous utilisé le même local de classe au cours des années passées.

Notons, dans le même ordre d'idées, qu'il n'y existe pas, à notre connaissance, de budget spécifique pour l'achat de livres dans les classes (et non dans la bibliothèque de l'école secondaire). Nous pouvons supposer que les livres d'Alpha, Bêta et Gamma ont été dégotés par des enseignants et enseignantes, de leur propre initiative et avec leurs propres moyens. Ce ne sont peut-être pas toujours les livres « préférés » des personnes enseignantes que l'on retrouve dans les bibliothèques, mais bien les ouvrages qu'elles ont pu se procurer le plus facilement, à bas prix. Nous n'avons pas posé de questions à ce sujet, or nous ne serions pas surpris d'apprendre que plusieurs livres proviennent de ventes de garage, du Costco ou même du Dollorama.

Ainsi, nous présentons tour à tour chacune des bibliothèques qui nous servent d'études de cas. Pour chacune, nous aborderons le mobilier; la date de publication et l'espace linguistique d'origine; le destinataire; les genres et sous-genres.

4.1.1 L'analyse de la bibliothèque Alpha

Penchons-nous, pour commencer, sur la plus volumineuse des trois bibliothèques, soit Alpha, comptant 130 livres.

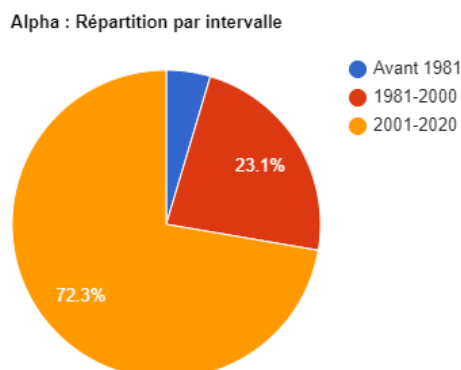
a) Mobilier

Les livres d'Alpha se retrouvent à différents endroits à l'intérieur du local de classe : la première partie est rangée dans un présentoir de carton (à l'instar de ceux utilisés pour des ventes promotionnelles en librairie), la deuxième partie se trouve sur le rebord d'une fenêtre et la troisième dans un meuble de bibliothèque.

b) Date de publication et espace linguistique d'origine

Si on se réfère aux trois intervalles d'années de publication, on se rend compte qu'une littérature récente est privilégiée au sein de la bibliothèque Alpha. En effet, 94 ouvrages correspondent à l'intervalle 2001-2020 (72,3%). Il y en a 30 (23,1%) pour l'intervalle 1981-2000. Ce ne sont que 6 livres qui ont été publiés avant 1981 (4,6%).

Figure 4. Alpha : répartition par intervalle



Sur les rayons d'Alpha, on retrouve, par exemple, le roman *Maddie Maud*, de Camille Bouchard, paru en 2019. Y sont également placés les romans *Elementa* et *Nos maux d'hiver*, de Sarah Baril-Bergeron, qui ont été lancés en 2018, dans la foulée du concours d'écriture « Sors de ta bulle ». Cela distingue Alpha des autres bibliothèques qui ne comportent aucun titre paru après 2017.

Dans cette bibliothèque, la majorité des livres provient du Québec. Ce sont 100 des 130 livres qui sont issus de la production nationale, ce qui correspond à 76,9%. Par ailleurs, parmi les livres étrangers, il y a significativement plus d'ouvrages provenant de l'édition anglo-saxonne (14,6%) que de l'édition francophone (8,5%).

c) Destinataire

Le corpus fait la part belle à la littérature pour la jeunesse. Elle en compte 110 volumes, soit 84,6%. À la suite des travaux de Lépine (2017), on pourrait ici affirmer que la constitution de la bibliothèque Alpha s'inscrit dans une finalité psychoaffective. L'essor de cette finalité, celle de la lecture pour le plaisir, s'est, en effet, effectué dans la mouvance du développement de la littérature

pour la jeunesse. On peut, prudemment, émettre l'hypothèse que la personne enseignante utilise Alpha pour faire aimer la lecture aux élèves dont elle a la responsabilité.

d) Genre littéraire et sous-genre

Dans le chapitre 2, nous avons annoncé que nous souhaitions observer la présence des genres littéraires, tels que présentés par l'organisme Communication Jeunesse soit : album; bande dessinée; conte, légende et fable; nouvelle et récit; poésie; roman; théâtre. Le Tableau 2 présente la répartition de ces différents genres à l'intérieur de la bibliothèque Alpha.

Tableau 2. Alpha : répartition par genre littéraire

Genre littéraire	Nombre de livres	Pourcentage
Album	0	0,0%
Bande dessinée	5	3,8%
Conte, légende et fable	1	0,8%
Nouvelle et récit	0	0,0%
Poésie	3	2,3%
Roman	120	92,3%
Théâtre	1	0,8%

Seulement 10 livres de la bibliothèque Alpha ne sont pas des romans. Aucun des ouvrages n'est catalogué (dans l'outil numérique Nelligan) comme appartenant au genre de l'album. De même, aucun n'est identifié comme de la nouvelle littéraire. Notons ici que les cinq bandes dessinées retrouvées dans la bibliothèque Alpha sont les seules de l'ensemble de l'inventaire.

Parmi les romans, le sous-genre le plus représenté est celui des réalismes, avec 40,8% d'occurrences. Comme le montre le Tableau 2, tous les sous-genres ont été recensés chez Alpha, sauf celui du roman dit philosophique.

Tableau 3. Alpha : répartition par sous-genre de roman

Sous-genre	Nombre de livres	Pourcentage
Aventure	6	5%
Historique	11	9,2%
Imaginaire	39	32,5%
Philosophique	0	0,0%
Policier	15	12,5%
Réalismes	49	40,8%
Inconnu	0	0,0%

4.1.2 L'analyse de la bibliothèque Bêta

La bibliothèque Bêta comporte 71 volumes au total. Cela en fait la deuxième plus volumineuse (27,2% de l'inventaire total des livres).

a) Mobilier

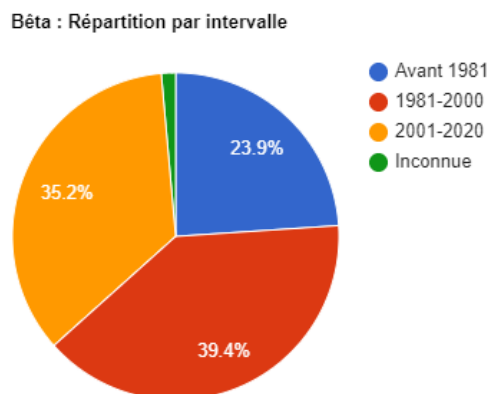
La moitié des livres de Bêta se trouvent à l'intérieur d'un casier métallique (similaire à ceux que les élèves utilisent pour ranger leurs effets personnels, mais plus large). Sur le casier, est collée une affiche demandant aux élèves de bien vouloir demander la permission avant d'y emprunter un

ouvrage. L'autre moitié du corpus de livres se trouve dans une bibliothèque, servant aussi à entreposer des dictionnaires et des ouvrages de grammaire.

b) Date de publication et espace linguistique d'origine

L'analyse des intervalles, concernant les dates de publication, présente un corpus loin d'être homogène. La Figure 4 illustre bien que chaque intervalle temporel occupe un espace significatif dans le corpus. Cela nous conduit à formuler deux hypothèses. D'une part, il est possible que l'achat de livres ne soit pas fréquent (ce qui expliquerait qu'il y ait plus de livres datés des décennies 1980-1990) que de livres publiés après le changement de siècle. D'autre part, la littérature élevée au rang de classique (et donc ayant résisté à l'épreuve du temps) serait mise de l'avant dans une perspective de finalité d'ordre esthétique-culturel.

Figure 5. Bêta : répartition par intervalle



À l'instar des autres bibliothèques, celle de Bêta se compose majoritairement de livres d'auteurs québécois francophones (37, sur une possibilité de 71). Or, au-delà de cette majorité (52,1%), on remarque une diversité. En plus de livres de l'anglophonie (26,8%) et de la francophonie (15,5%), elle comporte également trois œuvres issues d'autres communautés linguistiques (4,1%), dont *Histoire de la mouette et du chat qui lui apprit à voler*, un récit de l'auteur hispanophone Luis

Sepúlveda. Le recueil intitulé *Nouvelles fantastiques* a été classifié comme un « inconnu », puisque les auteurs (et leurs récits) sont d'origines diverses.

c) Destinataire

Le corpus de Bêta est majoritairement composé de livres publiés à l'intention de la jeunesse. On retrouve deux fois plus de livres de littérature pour la jeunesse (49) que de livres destinés aux adultes (22).

d) Genre littéraire et sous-genre

Comme le présente le Tableau 4, ce sont quatre genres différents qui sont représentés dans ce deuxième corpus. Tout comme on a pu l'observer dans la bibliothèque Alpha, plus de 90% des œuvres littéraires sont des romans. Il n'y a aucun livre qui entre dans les catégories album et bande dessinée, tout comme on n'en compte aucun dans la catégorie conte, légende et fable.

Tableau 4. Bêta : répartition par genre littéraire

Genre littéraire	Nombre de livres	Pourcentage
Album	0	0,0%
Bande dessinée	0	0,0%
Conte, légende et fable	0	0,0%
Nouvelle et récit	4	5,6%
Poésie	1	1,4%
Roman	65	91,5%
Théâtre	1	1,4%

Parmi les romans, la bibliothèque Bêta met surtout de l'avant les littératures de l'imaginaire, tel que le présente le Tableau 5. Ce sont 27 romans, sur une possibilité de 65 qui appartiennent à ce sous-genre, soit 41,5%. Alors que les univers réalistes occupaient 40% du corpus d'Alpha, ils sont relégués au troisième rang chez Bêta, avec 18,5% d'occurrences. Semblant orientée vers une littérature de genres, Bêta compte également 26,2% de romans policiers.

Tableau 5. Bêta : répartition par sous-genre de roman

Sous-genre	Nombre de livres	Pourcentage
Aventure	4	6,2%
Historique	4	6,2%
Imaginaire	27	41,5%
Philosophique	0	0,0%
Policier	17	26,2%
Réalismes	12	18,5%
Inconnu	1	1,5%

4.1.3 L'analyse de la bibliothèque Gamma

Avec ses 60 ouvrages, le troisième corpus est le moins volumineux de ceux étudiés.

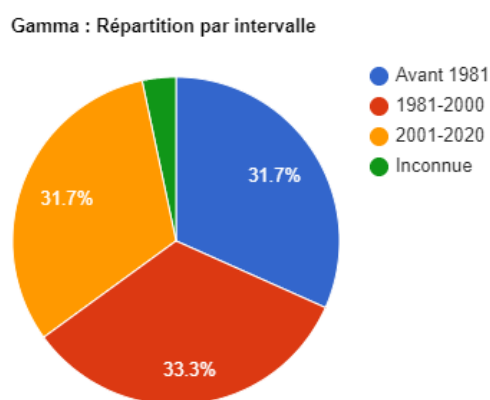
a) Mobilier

Les livres de la bibliothèque Gamma sont disposés à l'intérieur d'un meuble qui sert aussi à ranger les manuels scolaires, les dictionnaires et du matériel (feuilles lignées, feuilles polycopiées, etc.).

b) Date de publication et espace linguistique d'origine

Gamma comporte un nombre à peu près égal de livres publiés dans les trois intervalles de temps. La Figure 6 témoigne de l'importance similaire entre les livres publiés avant la décennie 1980, ceux publiés entre 1980 et 2000, puis ceux publiés après l'entrée dans le nouveau siècle. Un équilibre se dessine à cet égard.

Figure 6. Gamma : répartition par intervalle



Par ailleurs, les œuvres les plus récentes de cette collection sont *L'orangerie*, de Larry Tremblay et *10 ans, pas méchant*, d'André Marois, toutes deux parues en 2013.

Ainsi, la littérature québécoise est bien représentée au sein du corpus. Elle domine, puisqu'elle compte pour près de la moitié de l'ensemble des volumes (29 sur 60). Cela dit, il y a place à la diversité : 16 ouvrages sont originalement anglo-saxons, 7 proviennent de la francophonie, tandis que 8 sont issus d'autres espaces linguistiques (traduits de l'italien et de l'espagnol, par exemple).

c) Destinataire

Ce qui distingue particulièrement Gamma des autres bibliothèques de classe, c'est la présence plus importante d'œuvres destinées à un lectorat adulte. Seulement 9 des 60 livres (15%) sont catégorisés comme de la littérature pour la jeunesse. Cette donnée est un indice laissant croire que la finalité psychoaffective serait un facteur moins important dans la constitution de cette bibliothèque, par rapport aux deux autres. Il est fort probable que la finalité soit davantage esthético-culturelle.

d) Genre littéraire et sous-genre

À 86,7%, le roman est à nouveau, de loin, le genre le plus représenté dans le corpus. Quant à l'album et la bande dessinée, ils sont toujours absents. Le Tableau 6 montre l'ensemble des genres littéraires répertoriés.

Tableau 6. Gamma : répartition par genre littéraire

Genre littéraire	Nombre de livres	Pourcentage
Album	0	0,0%
Bande dessinée	0	0,0%
Conte, légende et fable	1	1,7%
Nouvelle et récit	4	6,7%
Poésie	2	3,3%
Roman	52	86,7%
Théâtre	1	1,7%

Parmi les romans, ce sont les univers réalistes qui sont plus nombreux, puisqu'on en compte 86,7%, ce qui les place loin devant les littératures de l'imaginaire, auxquelles appartiennent 23,1% des œuvres romanesques. Le Tableau 7 témoigne de cette répartition, en sous-genre, au sein de la bibliothèque Gamma.

Tableau 7. Gamma : répartition par sous-genre de roman

Sous-genre	Nombre de livres	Pourcentage
Aventure	1	1,9%
Historique	3	5,7%
Imaginaire	12	23,1%
Philosophique	2	3,8%
Policier	7	13,5%
Réalismes	26	50,0%
Inconnu	1	1,9%

4.2 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les bibliothèques dont nous avons effectué l’inventaire comptent entre 60 et 130 livres (œuvres littéraires). Ces collections sont disposées dans divers éléments de mobiliers, qui ne servent pas nécessairement à cet usage exclusif.

Le premier fait saillant, tiré de nos données, est que les bibliothèques ne mettent pas toutes de l’avant un corpus récent. Seule une bibliothèque sur trois (Alpha) compte une majorité de livres publiés depuis l’an 2000.

Nos données montrent aussi que, dans toutes les bibliothèques, la production littéraire nationale prime. La littérature québécoise est chaque fois plus représentée que celles des autres espaces

linguistiques. Dans tous les cas, on retrouve plus d'ouvrages issus de l'anglophonie que de la francophonie. Ainsi, la littérature franco-française n'occupe pas une place prépondérante dans les corpus.

Un autre fait saillant à considérer est celui du destinataire le plus fréquent. Dans deux bibliothèques sur trois, les œuvres de littérature pour la jeunesse sont largement majoritaires. Alpha en compte 84,6%, tandis que Bêta en compte 69,0%. À cet égard, Gamma se distingue tout à fait du lot (15%), ce qui semble indiquer une finalité distincte concernant l'usage des œuvres littéraires.

Soulignons que le genre littéraire le plus représenté (et de loin) est le roman. C'est le cas dans les trois corpus (Alpha, 92,3%; Bêta, 91,5%; Gamma, 86,7%). Il s'agit du genre littéraire universellement reconnu comme étant le plus vendeur (Genette, 1987). Donc, la place prépondérante du roman dans les bibliothèques de classe que nous avons étudiées entre en adéquation avec la générale domination du genre. En revanche, cela signifie que d'autres genres littéraires s'avèrent peu ou pas représentés dans les corpus. C'est le cas, tout particulièrement, du genre de l'album, complètement évacué. Dans une moindre mesure, la bande dessinée est absente de deux des trois bibliothèques de classe.

Quant aux sous-genres, les données sont plus ou moins éloquentes, à ce sujet. Deux bibliothèques présentent une majorité d'œuvres appartenant aux réalismes. Toutefois, la proportion d'œuvres réalistes ne dépasse pas 50%. Cela fait en sorte que l'éventail des sous-genres est généralement couvert, si ce n'est du sous-genre philosophique, moins représenté. Dans le prochain chapitre, nous proposons quelques pistes de travail pour diversifier les livres dans les classes du secondaire.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous traitons, dans un premier temps, de suggestions visant la bonification des corpus (5.1), pour s’approcher des orientations énoncées par les spécialistes de l’enseignement de la lecture. Dans un deuxième temps, nous présenterons les contributions de la présente étude (5.2). Finalement, il sera question des limites de la recherche (5.3).

5.1 LES RECOMMANDATIONS VISANT LA BONIFICATION DES CORPUS

À la suite de nos analyses concernant trois corpus précis de livres, nous proposons ici une réflexion quant à une possible bonification des bibliothèques de classe. Nos recommandations portent sur trois aspects précis : l’augmentation quantitative, la diversification des corpus et le renouvellement des collections.

5.1.1 L’augmentation quantitative

Il semble y exister une disparité notable entre l’accès idéal à l’objet livre dans les classes du premier cycle du secondaire et la réalité de notre échantillon. Ce que nous voulons dire par là, c’est que les corpus étudiés ne comporteraient pas une quantité idéale de livres.

Revenons brièvement sur ce en quoi consisterait, d’un point de vue quantitatif, une bibliothèque de classe idéale. Par exemple, Lépine (2019) a énoncé l’objectif d’avoir 500 livres par classe, au primaire. Encore tout récemment, le même chercheur énonçait le projet « d’inond[er] les classes de littérature de jeunesse québécoise » (Lépine, 2020, s.p.). De même, Gallagher (2009) aspire à un *book flood*, soit littéralement à un raz-de-marée de livres, à l’intérieur des salles de classe. Dans *La zone lecture*, ouvrage signé par Atwell et Atwell Merkel (2017), il est question, de manière hyperbolique, de remplir les bibliothèques de classe de milliards de livres.

Mais qu’est-ce qui constitue un raz-de-marée de livres? À partir de combien de livres peut-on dire qu’une bibliothèque de classe est richement constituée? Cela semble hasardeux à déterminer.

Est-ce que 500 serait le chiffre magique? Si c'était le cas, aucune des bibliothèques de classe analysées n'arriverait même près de l'objectif. On se souviendra que la plus volumineuse d'entre elles, Alpha, compte 130 œuvres, comparativement à 71 pour Bêta et à 60 pour Gamma. Nous n'avons pas l'impression que de tels nombres puissent évoquer un raz-de-marée livresque.

Pour essayer de chiffrer un nombre souhaitable d'œuvres à avoir en classe, il peut être pertinent d'établir un parallèle entre le nombre d'élèves auxquels un enseignant de français du premier cycle enseigne par rapport au nombre de livres de la bibliothèque de classe. Un nombre beaucoup plus important de livres que d'élèves serait un signe d'abondance. Dans l'école où nous avons mené notre étude, une personne enseignant le français à temps complet a trois groupes, chacun composé de près de 30 élèves. Chacun est donc responsable de quelque 90 pupilles.

En théorie, les personnes responsables des bibliothèques Bêta et Gamma auraient plus d'élèves que de livres, ce qui semble contraire à un idéal voulant que chaque jeune soit submergé d'œuvres à parcourir. Néanmoins, nous savons bien qu'en pratique l'ensemble des 90 élèves n'utiliseront le local de classe (et, incidemment, une bibliothèque de classe) au même moment.

Évidemment, renverser la tendance en bonifiant les collections de livres impliquerait l'utilisation d'un budget considérable pour servir à l'achat de nouveaux volumes. Étant donné les nombreux bienfaits de l'accès aux livres en classe, dont nous avons déjà fait mention (réduction d'inégalités sociales, essor du plaisir de lire, développement des compétences en lecture, augmentation de la réussite scolaire, etc.), il existe des écoles qui ont choisi de faire de cette dépense une priorité (Atwell et Atwell Merkel, 2017). D'ailleurs, Lépine (2017) a constaté que 10,2% des classes du primaire comptaient entre leurs murs plus de 500 livres. En ce sens, l'idée de bâtir des corpus massifs d'œuvres littéraires dans les locaux de classe au secondaire peut certes paraître ambitieuse, mais elle n'est pas complètement farfelue. Certains ont prouvé qu'il était possible de le faire.

5.1.2 La diversification des corpus

L'un des moyens préconisés pour susciter le plaisir de lire chez l'enfant ou l'adolescent est de lui fournir l'occasion de lire ce qui lui plaît; autrement dit, lui donner l'occasion de choisir (Pennac, 1992). C'est ce que constatent notamment Atwell et Atwell Merkel : « Nos élèves choisissent ce qu'ils lisent parce les enfants qui choisissent leurs livres lisent davantage, lisent mieux et ont plus de chances de devenir des adultes qui aiment les livres » (2017, p. 53).

Parmi les trois corpus, seule Gamma compte moins de 90% de romans. Cela témoigne du peu d'importance, quantitative, accordée aux autres catégories. Au sein des bibliothèques de classe que nous avons étudiées, nous constatons que des genres littéraires sont négligés. C'est le cas de l'album, qui n'est présent dans aucune des classes. Dans une moindre mesure, la bande dessinée est aussi délaissée, puisqu'elle ne se trouve que dans une seule bibliothèque.

Notre étude, uniquement quantitative, ne permet pas d'affirmer si les livres présents dans les classes sont considérés comme intéressants par les élèves qui fréquentent les locaux de classe en question. Or, plus l'offre de livres est diversifiée, plus l'élève a d'occasions de repérer des œuvres dignes d'intérêt, pour lui.

Ainsi, diversifier les corpus (en outre, en s'assurant que tous les genres et sous-genres soient représentés) ferait en sorte que l'apprenant ait l'occasion de trouver le type de livre lui convenant et faisant en sorte qu'il prenne davantage plaisir à lire.

5.1.3 L'utilisation de la bibliothèque de classe pour la médiation de la lecture

Les bibliothèques de classe seraient mieux à même de remplir leur rôle d'outil de médiation de la lecture si l'on procédait à une mise en valeur des corpus, tant du point de vue de la présentation (du visuel) que de l'animation des livres.

Idéalement, un travail de réorganisation de l'aspect visuel des bibliothèques serait entrepris. En effet, notre problématique a bien mis en évidence le caractère particulier de l'objet livre. La simple manière de le disposer sur un étalage signale, en partie, la valeur qu'on lui accorde. La disposition du livre permet de percevoir un certain rapport au livre et à la lecture. Il y aurait donc lieu de procéder à une amélioration de l'aménagement des bibliothèques de classe (en tant que meubles). Plus encore, pour favoriser la médiation, il serait pertinent d'ajouter des éléments visuels visant à attirer l'attention d'éventuels lecteurs et lectrices. Pensons, par exemple, à des symboles annonçant les livres « coups de cœur » (Atwell et Atwell Merkel, 2017) ou même à un classement original, par couleur de couverture (Gagnon-Roberge, 2016), ou autre, et changeant au fil de l'année scolaire. Plutôt qu'un avertissement concernant les emprunts non autorisés, l'utilisation d'affiches de suggestions de livres à emprunter (Gagnon-Roberge, 2016) serait plus bénéfique quant à la médiation littéraire.

D'ailleurs, pour favoriser cette médiation, des activités autour des livres de la bibliothèque seraient à mettre en place. À ce sujet, les possibilités abondent, de sorte qu'il nous serait impossible de toutes les énumérer. Nous en présentons ici quelques-unes, parmi tant d'autres. D'abord, dans le cadre d'ateliers d'écriture, il serait intéressant de puiser dans la bibliothèque de classe pour en tirer des textes modèles, afin que les apprenants s'inspirent d'auteurs professionnels (Arpin, 2019). Ensuite, la personne enseignante pourrait se servir de la bibliothèque de classe pour réaliser des tâches d'appréciation d'œuvres littéraires, notamment dans le cadre d'un carnet ou d'un cercle de lecture. Finalement, la personne enseignante pourrait mettre de l'avant la richesse de sa bibliothèque de classe, sans autre intention que faire lire pour le plaisir. Nous avons récemment découvert une activité de promotion des livres intitulée le « first chapter friday » (Potash, 2021), laquelle consiste tout bonnement à lire un chapitre d'un roman différent, chaque vendredi, afin de plonger les élèves dans un nouvel univers fictionnel. Après cette lecture à voix haute, l'œuvre est accessible à celui ou celle qui voudra bien l'emprunter. Aucun travail n'est exigé en retour. Tout ce qui est souhaité par la personne enseignante, c'est de susciter l'envie de lire.

5.2 LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

D'une part, en jetant un éclairage sur la quantité de livres présente dans certaines bibliothèques de classe du secondaire, nos travaux corroborent (mais dans une bien moindre mesure) ce que Lépine (2017) avait détaillé concernant les classes au primaire, c'est-à-dire que l'accès à de vastes corpus de livres n'est pas une chance donnée à tous. Selon ce dernier, les classes du primaire disposent d'une quantité très variable d'œuvres littéraires.

C'est également ce que nous avons pu observer dans notre projet. En outre, nous avons bien vu qu'Alpha est une bibliothèque deux fois plus imposante que Gamma. Comme l'a fait Lépine avant nous, nous avons observé une forme d'inégalité concernant la proximité entre l'apprenant et l'objet livre.

À ce sujet, nous avons bien précisé, dans le troisième chapitre, que nous n'avions pas la possibilité d'étudier plus de trois bibliothèques de classe, notamment parce les autres classes de français du premier cycle de notre école ne disposaient pas d'une collection de livres. Cette absence d'un corpus, dans les autres classes, en dit long, aussi, sur la proximité entre l'apprenant et l'objet livre à l'école. Ici, l'absence de données s'avère, en elle-même, éloquente.

Nous avons donc pu témoigner, grâce à nos travaux de recherche, du fait que, nonobstant les bénéfices reconnus à la présence d'un corpus étendu de livres directement en classe, ce n'est pas une piste d'intervention en lecture qui est priorisée par les instances décisionnelles. Si certains collègues ne garnissent pas leurs locaux de classes de livres, personne ne suppose que cela est lié à de la mauvaise foi. On comprend que la situation serait tout autre si des moyens (du mobilier et du budget, en outre) étaient mis à leur disposition.

D'autre part, à petite échelle, la présente étude permet d'observer les constats précédemment élaborés par l'équipe de Dezutter et al. (2012). Ces chercheurs ont noté que la lecture en contexte scolaire, au primaire et au secondaire, est centrée sur la littérature québécoise. Sur un corpus restreint, nous avons aussi pu montrer la prépondérance de la littérature québécoise. Visiblement, les enseignants et enseignantes priorisent les livres du Québec puisqu'ils les choisissent en majorité. Cette tendance entre en adéquation avec les objectifs ministériels en ce qui a trait au souhait de voir l'apprenant « s'affirmer culturellement en tant que francophone et Québécois, quelle que soit son origine » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 86). Le désir de voir l'élève s'identifier à la culture nationale se matérialise dans les objets livres dont les adultes l'entourent.

Mais encore faut-il, pour que les œuvres en question participent à la construction de l'identité culturelle de l'apprenant, qu'elles soient lues. Ainsi, une question fondamentale demeure, bien malgré nous : les livres des bibliothèques de classe que nous avons analysés sont-ils empruntés par les élèves ? Les personnes enseignantes font-elles la promotion de ces lectures littéraires ? Notre étude a mis de l'avant l'importance de la médiation par la personne enseignante. Or, nous n'avons pas obtenu de témoignages des principaux intéressés à ce sujet, ce qui ouvre la voie, espérons-le, à de futures recherches.

5.3 LES LIMITES DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

Dans un autre contexte, qui ne serait pas celui d'une pandémie, nous n'aurions pas mené nos travaux exactement de la même façon. Nul doute que la principale limite de notre étude concerne l'échantillon, bien limité. Notre recherche serait plus représentative si nous avions fait l'inventaire de plusieurs bibliothèques, réparties à l'intérieur de plusieurs écoles. Nous aurions pu, par exemple, inventorier deux bibliothèques de classe par école, dans trois écoles différentes, ce qui nous aurait permis de poser un regard sur six corpus, plutôt que trois. Faire l'inventaire de différentes bibliothèques de classe, installées dans plus d'une école, aurait fourni l'occasion d'établir des comparatifs. Est-ce que les corpus Alpha, Bêta et Gamma sont similaires aux corpus qui se trouvent dans d'autres classes issues d'autres écoles secondaires de la région ? Nous aurions

souhaité pouvoir répondre à ce type d'interrogation; cependant, nous n'avons obtenu aucune information à ce sujet. Il faudra attendre que d'autres chercheurs se penchent sur la problématique des bibliothèques de classe au secondaire afin de combler la lacune.

Pour cette raison, notre inventaire doit être envisagé comme une photo instantanée : il donne à voir ce qui se produit dans une unique école, dans trois des six classes du premier cycle, à un moment précis. Il serait hasardeux d'en tirer des conclusions sur l'état général des bibliothèques de classes d'établissements secondaires du Québec.

Par ailleurs, dans une perspective inspirée des *cultural studies*, nous aurions pu tenir compte de la répartition entre les auteurs de sexe féminin par rapport à ceux de sexe masculin. À priori, nous n'avons pas observé de disparité notable. De la même manière, il aurait pu être pertinent d'interroger le corpus en ce qui concerne l'ethnicité des auteurs ou, encore, nous pencher sur la proportion d'auteurs appartenant aux communautés LGBT. Il est vrai qu'un inventaire tel que celui que nous avons réalisé peut être analysé sous mille et une facettes. Par souci de concision, nous avons choisi de mettre en lumière certaines d'entre elles, au détriment d'autres, volontairement laissées dans l'ombre.

CONCLUSION

Dans le grand carré de sable de la recherche en éducation, nous avons bien conscience que c'est un infime recoin que nous avons exploré. Ainsi, nous ne savons pas si les bibliothèques de classe que nous avons analysées sont représentatives de la situation à l'échelle nationale. Il aurait fallu un échantillon beaucoup plus étendu pour le déterminer avec une relative certitude. Toutefois, nos trois cas de figure (Alpha, Bêta et Gamma) ont été dépouillés d'une manière rigoureusement exhaustive. Puis, le corpus a été étudié sous différents angles (date de publication, espace linguistique, destinataire, etc.). Ce faisant, différentes statistiques ont été obtenues et commentées.

Au terme de cette étude, nous estimons avoir rencontré les objectifs que nous nous étions fixés au départ. En effet, nous avons pu établir l'inventaire exhaustif des bibliothèques et ainsi décrire factuellement les trois corpus identifiés. Puis, nous avons pu élaborer différentes recommandations concernant l'enrichissement de telles collections de livres.

De surcroît, l'écriture d'un essai professionnel nous a permis de réfléchir à notre pratique. Nous en retenons principalement l'idée selon laquelle la personne enseignante qui se constitue (par choix ou par opportunité) une bibliothèque de classe riche et diversifiée a accès à une ressource éducative formidable, à portée de mains. Nous estimons que, plus les enseignants et enseignantes de français prendront conscience du potentiel de la ressource, plus ils l'exploiteront, et plus ils auront le désir d'en accroître le développement. Un tel processus ne pourra évidemment pas se réaliser sans le soutien des différentes instances (l'école, le centre de services, le Ministère). Nous ne pouvons qu'espérer leur engagement à cet égard, car les bienfaits de l'accès à l'objet livre ne sont plus à démontrer. Collectivement, nous gagnerions tous à avoir une population grandissant auprès de bibliothèques dignes de ce nom.

Comme enseignante de français au secondaire, nous avons souvent été confrontée à un désamour de la lecture chez les élèves du premier cycle du secondaire. Notre perception trouve écho dans la recherche en éducation. Il a été montré que les habitudes de lecture suivent une courbe décroissante pendant la progression scolaire des élèves. Même si les titulaires dans les écoles primaires du Québec déploient beaucoup d'efforts pour transmettre le goût de lire à leurs élèves, ceux-ci se disent moins intéressés par la lecture à douze ans qu'à six.

Nous croyons qu'accroître le nombre de livres, dans les classes, fait partie des solutions pour renverser la tendance. Mais transformer les salles de classe en hauts lieux du livre et de la lecture exigerait un grand effort.

Nous ne sommes pas née de la dernière pluie; nous savons pertinemment qu'il manque de tout dans les écoles. Le journaliste Patrick Lagacé résumait ainsi la situation : « Ils [les enseignants] doivent souvent se battre pour obtenir des pupitres, des bureaux, des bibliothèques. Manque de *cash*, manque de ressources, dédales bureaucratiques : les obstacles sont nombreux. Plusieurs, de guerre lasse, se procurent le nécessaire dans des ventes-débarras ou dans leur propre remise » (Lagacé, 2018, s.p.). Les obstacles sont les mêmes quant à l'achat de livres pour la bibliothèque de classe. Il faut faire beaucoup, avec si peu...

Nous n'avons donc d'autre choix que de terminer cet essai en affirmant que cela vaut la peine d'essayer, malgré tous les obstacles. Ce n'est pas fou d'imaginer que les élèves pourraient littéralement (littérairement) baigner dans les livres, ces objets indispensables à leur formation culturelle, esthétique, éthique, sociale, philosophique. Au bout du compte, « nous avons tous besoin d'histoires » (Barguirdjan, 2019).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allington, R. et Gabriel, R. (2012). Every child, every day. *Educational Leadership*, 69(6), 10-15.

Arpin, M. (2019). L'amour dans les yeux de Matt de la Peña. Repéré à

<https://atelierecritureprimaire.com/2021/02/14/lamour-dans-les-yeux-de-matt-de-la-pena/>

Atwell, N. et Atwell Merkel, A. (2017). *La zone lecture*. Sherbrooke : Éditions d'Eux. (Traduit par Julie Bourgon et adapté par Martin Lépine).

Banque de données statistiques officielles sur le Québec (BD SOQ) (2020). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à : https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERHKXV3G079073396944hNqW5&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606

Barguirdjian, M. (2019). On a tous besoin d'histoires. Repéré à https://www.lireetfairelire.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/EDITO_ManifesteMarie_Web3.pdf

Beers, K. et Probst, R. E. (2017). *Disrupting Thinking : How We Read Matters*. New York : Scholastic.

Belzane, G. (s. d.). Les genres littéraires. Dans *Encyclopedia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/genre-litteraires-notion-d/>

- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295.
- Besson, A. (2013). Aux frontières du réel : les genres de l'imaginaire. Repéré à : https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_8907.pdf
- Bonnafe, M. (1994). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris : Calmann-Lévy.
- Boucher, V. (2012). *Exploration du phénomène de non-engagement en lecture auprès d'élèves de la 6e année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5258/1/M12733.pdf>
- Bourdieu, P. et Chartier R. (1985). La lecture : une pratique culturelle. Dans R. Chartier (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Éditions Rivages.
- Boushey, G. et Moser, J. (2015) *Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire (2e édition)*. Montréal : Chenelière éducation.
- Breton, J.-A., Martin, H.-J., Toulet, J. (s. d.). Livre. Dans *Encyclopedia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedia/livre/>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (2012). Littérarité. Repéré à <https://www.cnrtl.fr/definition/litt%C3%A9rarit%C3%A9>
- Chatirichvili, O. (2016). Littérarité et canon : quelques éléments pour une approche esthétique et littéraire des concepts de « normes » et de « transgressions ». Repéré à <https://cameleon.hypotheses.org/43>
- Clausen-Grace, N. et Kelly, M. (2007). You can't Hide in Restructuring Independent Reading. *Voices From the Middle; Urbana*, 14(3), 38-49.

De mots et de craie (2019). Rayonnement. Repéré à <http://www.demotsetdecraie.ca/rayonnement/>

Détrez, C. et Vanhée, O. (2012). *Les mangados : lire les mangas à l'adolescence*. Paris : Éditions de la bibliothèque publique d'information.

Despaties, A.-L. (2015, 19 octobre). Quand on transforme la bibliothèque en classe. Dans *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/744694/bibliotheques-scolaires-classes-manque-espace-ecoles>

Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation*, 61, 111-119.

Dionne, A.-M (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409-428.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 79-101.

Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-89.

Evans, M., Kelley, J., Sikora, J. et Treiman, D. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.

- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (2017). La situation des bibliothèques scolaires au Québec. Repéré à http://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2017/09/Enquete_sur_les_bibliotheques_scolaires.pdf
- Ferjoux, A. (2015). Médiations autour du livre : donner le goût de la lecture. Repéré à <https://il.univ-poitiers.fr/masterlivre/?p=2233>
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes, comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Froese-Germain, B., Riel, R. et McGahey, B. (2012). Effectifs des classes et diversité des élèves : les deux côtés d'une même médaille. Repéré à <https://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/1938/>
- Gallagher, K. (2009). *Readicide, How School are Killing Reading and What You Can Do About It*. Portland : Stenhouse.
- Gagnon-Roberge, S. (2016). *Propager le plaisir de lire chez les élèves*. Montréal : Chenelière éducation.
- Genette, G. (2004). *Seuils*. Paris: Éditions Seuil.
- Gervais, B. (2006). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.
- Giasson, J., (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin.
- Giguère, M.-M. (2020, 15 novembre). Devenir empathique grâce à la littérature. Dans *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/parents/accueil-parents/document/segments/entrevue/209679/lecture-enfants-livres-fiction-empathie>
- Gouvernement du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec :Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Version approuvée. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire, français langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Harmon, J., Martinez, M, Juarez, L. et Wood, K. (2019). An Investigation of Middle School Classroom Libraries. *Reading Psychology*, 40(3), 1-29.

Hébert, M. et Lafontaine, L. (dir.) (2010). *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercle de lecture*. Montréal : Chenelière éducation.

Karsenti, T. (2016). 32 stratégies pour agir sur la motivation des jeunes. Repéré à <http://www.karsenti.ca/32aqisep.pdf> (site retiré)

Labbé, S. Le livre numérique au Québec : le cas des bibliothèques publiques autonomes. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 8(1). Repéré à <https://doi.org/10.7202/1038036ar>

Lacôte-Gabrysiak, L. (2019, 11 juin). Pourquoi les livres de papier n'ont-ils pas disparu. Dans *The Conversation*. Repéré à <https://theconversation.com/pourquoi-les-livres-papier-nont-ils-pas-disparu-118617>

Lacroix, B. (1984). Sa bibliothèque privée. *Études françaises*, 20(3), 97-111.

- Lagacé, P. (2018, 25 octobre). Le jour où Kathya Dufault a craqué. Dans *La Presse*. Repéré à http://plus.lapresse.ca/screens/42a642d9-3462-4f77-b8f1-40519efdb226__7C__0.html
- Lamonde, Y. (1988). La bibliothèque de l'Institut canadien de Montréal (1852-1876) : pour une analyse multidimensionnelle. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 41(3), 335-361.
- Lapierre, F. (2008). *Proposition d'un modèle en médiation de lecture mettant en relation la compétence professionnelle de l'enseignant et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Lassonde, É. (2013). Du livre à l'œuvre : contributions d'artistes et perspectives patrimoniales. Dans S. Bernier, S. Drouin et J. Vincent (dir.). *Le livre comme art : matérialités et sens*. Québec : Nota Bene.
- Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Ste-Foy : Multimondes.
- Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97-118.
- Lépine, M. (2013). Lecteurs pour la vie. *Vivre le primaire*, 26(1), 5.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Lépine, M. (2019, 15 septembre). La (trop timide) place des livres en classe et à l'école. Dans *La Presse*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2019-09-15/la-trop-timide-place-des-livres-en-classe-et-a-l-ecole>
- Lépine, M. (2020). La (trop timide) place des livres en classe. *Lurelu*, 42(3), 13.

- Lépine, M. (2020, 6 mai). Inondons les classes de littérature jeunesse. Dans *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/578340/inondons-les-classes-de-litterature-de-jeunesse-quebecoise>
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Repéré à <https://hal.umontpellier.fr/hal-01728350/document>
- Martel, J. , Bertrand, M. et Jean, M. (2020). *Al.1 La bibliothèque de Réjean Ducharme*. Montréal : Nota Bene.
- Martin, H.-J. (s.d.). Bibliothèques. Dans *Encyclopedia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.usherbrooke.ca/encyclopedia/bibliotheques/>
- Martin, O. (2018). Analyse quantitative. Dans Paugam, S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Manguel, A. (2006). *La bibliothèque, la nuit*. Paris : Actes Sud.
- Melot, M. (2004). *Le livre comme forme symbolique*. Conférence tenue dans le cadre de l'École de l'histoire du livre. Repéré à <http://ihl.enssib.fr/le-livre-comme-forme-symbolique#:~:text=La%20forme%20du%20livre%20est,et%20de%20repr%C3%A9sentations%20du%20monde>.
- Miranda, L. (2011). *Les enseignements de la bibliothèque personnelle de l'écrivaine Anne Hébert : une analyse quantitative* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Morin, M.-F. (dir.) (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1re année du primaire à la 5e année du secondaire. Rapport final*. Sherbrooke : Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.

Myrberg, E. et Rosén, M. (2009). Directs and indirects effects of parent's educations on reading achievement among third graders in Sweden. *The British Psychological Society*, 79, 695-711.

Myre-Bisaillon, J., Boudreau, A., Boutin, N. et Dion, J.-S. (2014). Stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants d'âge préscolaire : rôle des bibliothèques publiques dans les communautés défavorisées. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 287–306.

Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés : quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66–95.

Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de 8 à 11 ans*. Paris : Odile Jacob.

OCDE (2011). *PISA à la loupe. Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir?* Paris : OCDE.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

Potash, B. (2021, 10 février). First Chapter Fridays. Repéré à : <https://www.weareteachers.com/first-chapter-fridays/>

Pouliot, S. (1995). *L'image de l'Autre, une étude des romans de jeunesse parus au Québec entre 1980 et 1990*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Proulx, G. (2017, 5 février). Faut-il vraiment 60 % pour passer au secondaire ? Dans *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1014766/faut-il-vraiment-60-pour-cent-pour-passer-au-secondaire-echecs-scolaires-commission-scolaire-sherbrooke-sommets>

Réseau réussite Montréal (2018). Lecture et persévérance scolaire. Repéré à <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/lecture-et-pseverance-scolaire/>

Reynal, F. et Rieunier, A. (2001). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.

Routman, R. (2003). *Reading Essentials : The Specifics you Need to Teach Reading Well*. Portsmouth : Heinmann.

Scholastic (2017). Les livres et les enfants : tendances et habitudes. Repéré à http://www.scholastic.ca/rapportsurlalecture/files/KFRR_2017_Book_FR.pdf

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.

Strickland, D., Ganske, K. et Monroe, J. (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*. Montréal : Chenelière éducation.

Usito (s.d.). *Bibliothèque*. Repéré à <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/biblioth%C3%A8que>

Talpin, J.-M. (2003). Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ? *Bulletin des bibliothèques de France*, 3, 5-10. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-03-0005-001>

Trelease, J. (2013). *The read-Aloud Handbook*. New York : Penguin.

UNESCO et IFLA (1999). *Manifeste de la bibliothèque scolaire*. Repéré à <https://www.ifla.org/node/7272>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vincent, J. (2018). À la redécouverte des catalogues d'éditeurs québécois. *Biens symboliques*, 2, 2-10.

Young, T. et Moss, B. (2006). Non-fiction in the Classroom Library: A Literacy Necessity. *Childhood Education*, 82(4), 207-212.

Wesley, B. et Bouliane, C. (2008). Repenser le réalisme. Repéré à <http://oic.uqam.ca/en/remix/repenser-le-realisme>

ANNEXES

<i>Auteur</i> <i>(autrice)</i>	<i>Titre</i>	<i>Espace</i> <i>linguistique</i>	<i>Genre</i>	<i>Sous-genre</i>	<i>Public</i>	<i>Intervalle</i>
<hr/>						
1. L'inventaire Alpha						
Verne, Jules	Voyage au centre de la Terre		Franco	Roman	Imaginaire J	av. 1981
Alcott, Louisa May	Les quatre filles du Dr March		Anglo	Roman	Réalismes J	av. 1981
Christie, Agatha	Les vacances d'Hercule Poirot		Anglo	Roman	Policier A	av. 1981
Higgins Clark, Mary	La nuit du renard		Anglo	Roman	Policier A	av. 1981
Higgins Clark, Mary	La nuit du renard		Anglo	Roman	Policier A	av. 1981
Vitek, Donna	Et le coeur est joué		Anglo	Roman	Réalismes A	1981- 2000
Sachs, Marilyn	Chien perdu		Anglo	Roman	Réalismes J	1981- 2000
Higgins Clark, Mary	Une si longue nuit		Anglo	Roman	Policier A	1981- 2000
Watterson, Bill	Calvin et Hobbes (t.19)		Anglo	BD	J	1981- 2000
Colfer, Eoin	Artemis Fowl		Anglo	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Ellis, Deborah	Parvana : une enfance en Afghanistan		Anglo	Roman	Réalismes J	2001- 2020
Higgins Clark, Mary	Dans la rue où vit celle que j'aime		Anglo	Roman	Policier A	2001- 2020
Carol Oates, Joyce	Nulle et grande gueule		Anglo	Roman	Réalismes J	2001- 2020
Higgins Clark, Mary	Toi que j'aimais tant		Anglo	Roman	Policier A	2001- 2020
Snicket, Lemony	Le funeste destin des Baudelaire (t.1)		Anglo	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Colin, Fabrice	Invisible		Anglo	Roman	Imaginaire J	2001- 2020

Westerfeld, Scott	Uglies	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Westerfeld, Scott	Uglies	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Westerfeld, Scott	Uglies	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Westerfeld, Scott	Uglies	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Pennac, Daniel	Au bonheur des ogres	Franco	Roman	Policier	A	1981-2000
Janry	Spirou et Fantasio (t.38)	Franco	BD		J	1981-2000
Culliford, Thierry	Germain et nous	Franco	BD		A	1981-2000
Johan, François	La fin des temps chevaleresques	Franco	Roman	Historique	J	1981-2000
Peskine, Brigitte	Lucas et la compagnie : la grande brasse	Franco	Roman	Réalismes	J	2001-2020
Schmitt, Éric-Emmanuel	Oscar et la dame rose	Franco	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Heurté, Yves	Le forban magnifique	Franco	Roman	Aventure	J	2001-2020
Gudule	Barbès blues	Franco	Roman	Policier	J	2001-2020
Roulot, Tristan	Goblins (t.2)	Franco	BD		J	2001-2020
Carrese, Philippe	Le fantôme de la bastide	Franco	Roman	Policier	J	2001-2020
Jasmin, Claude	La petite patrie	Qc	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Meunier, Claude	Appelez-moi Stéphane	Qc	Théâtre		A	1981-2000
Marineau, Michèle	Cassiopée ou l'été polonais	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Plante, Raymond	Y a-t-il un raisin dans cet avion?	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Sernine, Daniel	Argus : mission mille	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981-2000
Sernine, Daniel	Argus : mission mille	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981-2000
Sernine, Daniel	Argus : mission mille	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981-2000
Sernine, Daniel	Argus : mission mille	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981-2000

Bricault, Samuel	Le dernier des immortels (t.1)	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981-2000
Laferrière, Dany	L'odeur du café	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Brochu, Yvon	Alexis dans de beaux draps	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Demers, Dominique	Un hiver de tourmente	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Demers, Dominique	Les grands sapins ne meurent pas	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Demers, Dominique	Ils dansent dans la tempête	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Soulières, Robert	La faim du monde	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Lemieux, Jean	Le trésor de Brion	Qc	Roman	Aventure	J	1981-2000
Pelletier, Francine	Cher ancêtre	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981-2000
Lavoie, Michel	Le secret d'Anca	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Beaulieu, François	Mystère en Thaïlande	Qc	Roman	Aventure	J	1981-2000
Noël, Michel	Journal d'un bon à rien	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Lienhardt, Jean-Michel	Anne et Godefroy	Qc	Roman	Historique	J	1981-2000
Noël, Michel	Le coeur sur la braise	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Tadros, Magda	Tiyi, princesse d'Égypte	Qc	Roman	Historique	J	2001-2020
Chabin, Laurent	La conspiration du siècle	Qc	Roman	Policier	J	2001-2020
Soulières, Robert	Un cadavre stupéfiant	Qc	Roman	Policier	J	2001-2020
Desrochers, Marie-France	La Caverne de l'ours mal léché	Qc	Roman	Aventure	J	2001-2020
Desrochers, Marie-France	Le plan V	Qc	Roman	Réalismes	J	2001-2020
Desrochers, Marie-France	Le plan V	Qc	Roman	Réalismes	J	2001-2020
Hébert, Marie-Francine	Le ciel tombe à côté	Qc	Roman	Réalismes	J	2001-2020
Postras, Anique	La chute du corbeau	Qc	Roman	Réalismes	J	2001-2020

Larouche, Nadya	Sauve-moi	Qc	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Boulet, Tania	En plein coeur	Qc	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Francis, Mario	Leonis (t.6)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Gingras, Charlotte	La disparition	Qc	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Sauriol, Louise- Michelle	Amour, toujours l'amour!	Qc	Conte, légende, fable		J	2001- 2020
Boucher- Mativat, M.-A.	Motus et bouches cousues	Qc	Roman	Historique	J	2001- 2020
Boucher- Mativat, M.-A.	Motus et bouches cousues	Qc	Roman	Historique	J	2001- 2020
Côté, Manon	Mathilde et le mystère de la Batoche	Qc	Roman	Aventure	J	2001- 2020
Côté, Maryse	La vallée de Madenort	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Demers, Dominique	Pour rallumer les étoiles	Qc	Roman	Réalismes	A	2001- 2020
Duchesne, Christiane	Voyage au pays du Montnoir (t.1)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Duchesne, Christiane	Voyage au pays du Montnoir (t.2)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Desrosiers, Sylvie	Les trois lieues	Qc	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Duchesne, Christiane	Voyage au pays du Montnoir (t.3)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.4)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t. 1)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.4)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.5)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.3)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Biennu, Sophie	K (t.11)	Qc	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Biennu, Sophie	K (t.8)	Qc	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Biennu, Sophie	K (t.3)	Qc	Roman	Réalismes	J	2001- 2020

Bienvenu, Sophie	K (t. 13)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Bienvenu, Sophie	K (t. 9)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Bienvenu, Sophie	K (t. 7)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Bouchard, Camille	Démoniaque	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Marois, André	Les Allergiks (t.7)	Qc	Roman	Policier	J	2001- 2020
Poitrass, Marie- Hélène	Rock & Rose (t. 10)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Poitrass, Marie- Hélène	Rock & Rose (t.12)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.11)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.12)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.7)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t.7)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Simard, Matthieu	Pavel (t. 8)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Soulières, Robert	Un cadavre au dessert	Qc	Roman	Policier	J	2001- 2020
Thúy, Kim	Ru	Qc	Roman	Réalistes	A	2001- 2020
Turcotte, Élise	Rose, derrière le rideau de la folie	Qc	Poésie		J	2001- 2020
Bouthillette, Benoit	Emo (t.6)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Bouthillette, Benoit	Emo (t.1)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Bouthillette, Benoit	Emo (t. 6)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Bouthillette, Benoit	Emo (t. 6)	Qc	Roman	Réalistes	J	2001- 2020
Favre, Magali	21 jours en octobre	Qc	Roman	Historique	J	2001- 2020
Rabagliati, Michel	Paul au parc	Qc	BD		A	2001- 2020
Bouchard, Camille	D'or et de poussière	Qc	Roman	Historique	J	2001- 2020

Bricault, Samuel	Le dernier des immortels (t.4)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Dion, Johanne	Seul dans la tourmente	Qc	Roman	Policier	J	2001-2020
Mativat, Daniel	Le poison des âmes	Qc	Roman	Historique	J	2001-2020
Poudrier, Élyse	Ne me regarde pas sur ce ton	Qc	Roman	Réalismes	J	2001-2020
Tirel, Élodie	Zâa	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Tirel, Élodie	Zâa	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Tirel, Élodie	Zâa	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Bilodeau, Stéphan	À vous de jouer (t. 1)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Boulet, Antoine	Turondin	Qc	Roman	Historique	J	2001-2020
Chabin, Laurent	15 ans ferme	Qc	Roman	Policier	J	2001-2020
Corriveau, Hugues	Avec quel amour parler	Qc	Poésie		J	2001-2020
Duchesne, Christiane	Mensonges	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Lafrance, Catherine	Le retour de l'ours	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Piché, Geneviève	Seule contre moi	Qc	Roman	Réalismes	J	2001-2020
Sernine, Daniel	Les îles du ciel	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Couture, Audrey	Apparitions	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Soulières, Robert	Hier, tu m'aimais encore	Qc	Poésie		J	2001-2020
Chicoine, Laetitia	Entre deux mondes	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Cortès, Fabienne	Les géants de la rivière	Qc	Roman	Historique	J	2001-2020
Turgeon, Elizabeth	Captive	Qc	Roman	Aventure	J	2001-2020
Lessard, Jeanne	Vivre	Qc	Roman	Réalismes	J	2001-2020
Baril-Bergeron, Sarah	Elementa	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020

Baril-Bergeron, Sarah	Nos maux d'hiver	Qc	Roman	Réalismes	A	2001- 2020
Baril-Bergeron, Sarah	Nos maux d'hiver	Qc	Roman	Réalismes	A	2001- 2020
Bouchard, Camille	Maddie Maud	Qc	Roman	Historique	J	2001- 2020
Plante, Raymond	Le roi de rien	Qc	Roman	Réalismes	J	1981- 2000

2. L'inventaire Bêta

Higgins Clark, Mary	Le fantôme de Lady Margaret	Anglo	Nouvelle et récit		A	1981- 2000
Pouchkine, Alexandre	La dame de pique	Autre	Nouvelle et récit		A	av. 1981
Maupassant, Guy de	Le Horla	Franco	Nouvelle et récit		A	av. 1981
Collectif	Recueil de nouvelles fantastiques		Nouvelle et récit		A	Inconnue 2001- 2020
Collectif	Et si ma persévérance [...]	Qc	Poésie		J	
Stevenson, Robert Louis	L'île au trésor	Anglo	Roman	Aventure	J	av. 1981
Conan Doyle, Arthur	Une étude en rouge	Anglo	Roman	Policier	A	av. 1981
Dahl, Roald	Charlie et la chocolaterie	Anglo	Roman	Imaginaire	A	av. 1981
Dahl, Roald	Charlie et la chocolaterie	Anglo	Roman	Imaginaire	J	av. 1981
Dahl, Roald	Charlie et la chocolaterie	Anglo	Roman	Imaginaire	J	av. 1981
Higgins Clark, Mary	La nuit du renard	Anglo	Roman	Policier	A	av. 1981
Dever, Joe	Les maîtres des ténèbres	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Dever, Joe	La croisade du désespoir	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Higgins Clark, Mary	La maison du clair de lune	Anglo	Roman	Policier	A	1981- 2000
Rowling, J. K.	Harry Potter (t.1)	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Rowling, J. K.	Harry Potter (t.2)	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Rowling, J. K.	Harry Potter (t.3)	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Rowling, J. K.	Harry Potter (t.4)	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Lewis, C. S.	Le neveu du magicien	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020

Stewart, Paul	Chroniques du marais qui pue (t.1)	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Coben, Harlan	Peur noire	Anglo	Roman	Policier	A	2001- 2020
Ellis, Deborah	Je m'appelle Parvana	Anglo	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Cheverton, Mark	L'invasion de l'overworld	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020
Sepúlveda, Luis	Histoire d'une mouette [...]	Autre	Roman	Imaginaire	A	2001- 2020
Homère	L'odyssée	Autre	Roman	Imaginaire	A	av. 1981
Zola, Émile	Au bonheur des dames	Franco	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Leblanc, Maurice	Arsène Lupin : l'aiguille creuse	Franco	Roman	Policier	A	av. 1981
St-Exupéry, Antoine	Le Petit Prince	Franco	Roman	Imaginaire	J	av. 1981
Pagnol, Marcel	La gloire de mon père	Franco	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Clavel, Bernard	Le cavalier du Baïkal	Franco	Roman	Historique	A	1981- 2000
Adam, Olivier	La messe anniversaire	Franco	Roman	Réalismes	J	2001- 2020
Camel, Mireille	Le bal des louves (t.1)	Franco	Roman	Historique	A	2001- 2020
Camel, Mireille	Le bal des louves (t. 1)	Franco	Roman	Historique	A	2001- 2020
Orsenna, Erik	Et si on dansait?	Franco	Roman	Inconnu	A	2001- 2020
Soulières, Robert	Le visiteur du soir	Qc	Roman	Policier	J	av. 1981
Soulières, Robert	Le visiteur du soir	Qc	Roman	Policier	J	av. 1981
Soulières, Robert	Le visiteur du soir	Qc	Roman	Policier	J	av. 1981
Brouilllet, Christine	Chère voisine	Qc	Roman	Policier	A	1981- 2000
Soulières, Robert	Un été sur le Richelieu	Qc	Roman	Aventure	J	1981- 2000
Soulières, Robert	Un été sur le Richelieu	Qc	Roman	Aventure	J	1981- 2000

Soulières, Robert	Un été sur le Richelieu	Qc	Roman	Aventure	J	1981- 2000
Soulières, Robert	Casse-tête chinois	Qc	Roman	Policier	J	1981- 2000
Sernine, Daniel	Argus : mission mille	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Sernine, Daniel	Argus : mission mille	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Côté, Denis	L'idole des Inactifs	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Ruel, Francine	Des graffitis à suivre	Qc	Roman	Réalismes	J	1981- 2000
Marineau, Michèle	La route de Chlifa	Qc	Roman	Réalismes	J	1981- 2000
Brouillett, Chrystine	Le collectionneur	Qc	Roman	Policier	A	1981- 2000
Brouillett, Chrystine	Un crime audacieux	Qc	Roman	Policier	J	1981- 2000
Pelletier, Francine	Cher ancêtre	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Demers, Dominique	Maïna	Qc	Roman	Historique	J	1981- 2000
Dessureault, Guy	Lettre de Chine	Qc	Roman	Réalismes	J	1981- 2000
Dessureault, Guy	Lettre de Chine	Qc	Roman	Réalismes	J	1981- 2000
Hébert, Bruno	C'est pas moi, je le jure!	Qc	Roman	Réalismes	A	1981- 2000
Gagnon, Hervé	L'étrange monsieur Fernand	Qc	Roman	Imaginaire	J	1981- 2000
Marineau, Michèle	Rouge poison	Qc	Roman	Policier	J	1981- 2000
Soulières, Robert	Un cadavre stupéfiant	Qc	Roman	Policier	J	2001- 2020
Soulières, Robert	Un cadavre stupéfiant	Qc	Roman	Policier	J	2001- 2020
Francis, Mario	Leonis (t.1)	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001- 2020

Francis, Mario	Leonis (t. 1)	Qc	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Amédée Juste, Patricia	Pirate malgré elle	Qc	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Amédée Juste, Patricia	Pirate malgré elle	Qc	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Amédée Juste, Patricia	Pirate malgré elle	Qc	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Marois, André	Les Allergiks (t.11)	Qc	Roman	Policier J	2001- 2020
Marois, André	Les Allergiks (t. 11)	Qc	Roman	Policier J	2001- 2020
Tirel, Élodie	Luna	Qc	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Hurtubise, Stéphanie	La zone	Qc	Roman	Imaginaire J	2001- 2020
Bélair, Christophe	Maître Sam (t.1)	Qc	Roman	Réalismes J	2001- 2020
Lessard, Jeanne	Vivre	Qc	Roman	Réalismes J	2001- 2020
Bécotte, Jonathan	Souffler dans la cassette	Qc	Roman	Réalismes J	2001- 2020
Molière	Les précieuses ridicules	Franco	Théâtre	A	av. 1981

3. L'inventaire Gamma

Shakespeare, William	Hamlet	Anglo	Théâtre		A	av. 1981
Poe, Edgar Allan	Nouvelles histoires extraordinaires	Anglo	Nouvelle et récit		A	av. 1981
Christie, Agatha	Le meurtre de Roger Ackroyd	Anglo	Roman	Policier	A	av. 1981
Christie, Agatha	Le crime de l'Orient- Express	Anglo	Roman	Policier	A	av. 1981
Christie, Agatha	Dix petits n*	Anglo	Roman	Policier	A	av. 1981
Christie, Agatha	Dix petis n*	Anglo	Roman	Policier	A	av. 1981
Camus, Albert	L'étranger	Franco	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Leclerc, Félix	Allegro	Qc	Conte, légende, fable		A	av. 1981
Roy, Gabrielle	Bonheur d'occasion	Qc	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Hemingway, Ernest	Le vieil homme et la mer	Anglo	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Leclerc, Félix	Le fou de l'île	Franco	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Kerouac, Jack	Sur la route	Anglo	Roman	Réalismes	A	av. 1981
Tolkien, J. R. R.	Bilbo le hobbit	Anglo	Roman	Imaginaire	A	av. 1981
Tolkien, J. R. R.	Bilbo le hobbit Vendredi ou la vie sauvage	Anglo	Roman	Imaginaire	A	av. 1981
Tournier, Michel		Franco	Roman	Aventure	J	av. 1981
Saint-Denys- Garneau, Hector	Poésies complètes	Qc	Poésie		A	av. 1981
Tolkien, J. R. R.	Le Seigneur des anneaux	Anglo	Roman	Imaginaire	A	av. 1981
Tolkien, J. R. R.	Silmarillon	Anglo	Roman	Imaginaire	A	av. 1981
Brouillet, Chrystine	Chère voisine	Qc	Roman	Policier	A	1981- 2000

Süskind, Patrick	Le parfum	Autre	Roman	Policier	A	1981-2000
Jardin, Alexandrie	Bille en tête	Franco	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Trudel, Sylvain	Le souffle de l'Harmattan	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Laferrière, Dany	L'odeur du café	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Marineau, Michèle	La route de Chlifa	Qc	Roman	Réalismes	J	1981-2000
Coelho, Paulo	L'alchimiste	Autre	Roman	Philosophique	A	1981-2000
Legault, Anne	Récits de Médilhaults	Qc	Roman	Imaginaire	A	1981-2000
Tremblay, Michel	Un ange cornu avec des ailes de tôle	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Gaarder, Jostein	Le monde de Sophie	Autre	Roman	Philosophique	A	2001-2020
Begbeider, Frédéric	L'amour dure trois ans	Franco	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Hébert, Bruno	C'est pas moi, je le jure!	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Rowling, J. K.	Harry Potter (t. 1)	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981-2000
Szpilman, Wladyslaw	Le pianiste	Autre	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Rowling, J. K.	Harry Potter (t. 2)	Anglo	Roman	Imaginaire	J	1981-2000
Gougeon, Gilles	Taxi pour la liberté	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Sijie, Dai	Balzac et la petite tailleuse chinoise	Franco	Roman	Historique	A	1981-2000
Sijie, Dai	Balzac et la petite tailleuse chinoise	Franco	Roman	Historique	A	1981-2000
Courtemanche, Gil	Un dimanche à la piscine à Kigali	Qc	Roman	Historique	A	1981-2000
Hébert, Bruno	Alice court avec René	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Vigneault, Guillaume	Carnet de naufrage	Qc	Roman	Réalismes	A	1981-2000
Colfer, Eoin	Artemis Fowl	Anglo	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Baricco, Alessandro	Soie	Autre	Roman	Inconnu	A	2001-2020

Vigneault, Guillaume	Chercher le vent	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Marineau, Michèle	Cassiopée	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Tremblay, Michel	Bonbons assortis	Qc	Nouvelle et récit		A	2001-2020
Tremblay, Carole	L'Affaire Borduas	Qc	Roman	Policier	J	2001-2020
Barbe, Jean	Comment devenir un monstre	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Simard, Matthieu	Échecs amoureux et autres niaiserie	Qc	Nouvelle et récit		A	2001-2020
Hosseini, Khaled	Les cerfs-volants de Kaboul	Anglo	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Gagnon, Hervé	Spécimens	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Gagnon, Hervé	Cap-aux-esprits	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Gagnon, Hervé	Cap-aux-esprits	Qc	Roman	Imaginaire	J	2001-2020
Dickner, Nicolas	Tarmac	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Thùy, Kim	Ru	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Thùy, Kim	Ru	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Geda, Fabio	Dans la mer il y a des crocodiles	Autre	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Marois, André	10 ans, pas méchant	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Tremblay, Larry	L'orangerie	Qc	Roman	Réalismes	A	2001-2020
Homère	L'odyssée	Autre	Roman	Imaginaire	A	av. 1981
Collectif	Recueil de nouvelles policières	Autre	Nouvelle et récit		A	inconnu
Collectif	Les cent plus beaux poèmes québécois	Qc	Poésie		A	Inconnu